

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor

Promoção da inclusão da aluna com Perturbação do Espectro do Autismo com recurso à Aprendizagem Cooperativa

Marina Alexandra Santos Carvalhosa

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Marina Alexandra Santos Carvalhosa

Promoção da inclusão de uma aluna com Perturbação do Espetro do Autismo com recurso à Aprendizagem Cooperativa

Dissertação de Mestrado em Educação Especial na especialidade de Domínio
Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Prof. Doutora Alda Dulce Pereira de Sousa Matos

Orientador: Prof. Doutor José Pedro Cerdeira Coelho e Silva

Dezembro de 2019

Agradecimentos

À minha mãe, irmã e sobrinho, pelo apoio, pela compreensão e pelo incentivo, pela coragem, compreensão e tolerância.

Ao Professor Doutor José Pedro Silva, pela disponibilidade, pelo apoio constante e empenho que sempre manifestou ao longo do meu projeto.

À M., por me ter recebido com afeto e por ter sido uma motivação para a intervenção realizada e à sua família, pela confiança e colaboração neste projeto.

Aos meus amigos, por estarem sempre presentes, quando mais faziam falta, em especial ao Bruno Lobo e à Libânia Gomes.

Às minhas colegas de mestrado, pelo incentivo e apoio ao longo de todo o ano, em especial à Elisabete Araújo, à Marta Batista e à Alessandra Lima.

À Coordenação Pedagógica do Colégio, pela autorização concedida para a realização deste projeto.

Dedicatória

À memória do meu pai.

Promoção da inclusão da aluna com Perturbação do Espectro do Autismo com recurso à Aprendizagem Cooperativa

Resumo

Neste trabalho, apresenta-se uma revisão da literatura académica publicada sobre Educação Inclusiva, Pedagogia Diferenciada e Aprendizagem Cooperativa e descreve-se um projeto de avaliação e de intervenção na sala de aula, com um grupo de estudantes com necessidades educativas especiais, com particular destaque para a intervenção com a M., que se caracteriza por ser uma aluna de 12 anos, com Perturbação do Espectro do Autismo, que frequenta o sexto ano do ensino regular, e a respetiva turma.

A M. apresentava um quadro problemático ao nível da autoestima e da participação em contexto de aula, surgindo a necessidade de promover a melhoria de inclusão da discente, em contexto de sala de aula.

A intervenção envolveu a implementação de métodos de Aprendizagem Cooperativa, tais como o Jigsaw e o STAD. Estes permitiram e permitirão a inclusão de todos os alunos da turma no processo e o abrangimento do objetivo final. Esta intervenção decorreu não só com o recurso aos métodos cooperativos, mas também com a utilização do sistema de créditos e o reforço positivo em simultâneo, permitindo, assim, à aluna conseguir alcançar os objetivos pretendidos.

No intuito de atingir os objetivos propostos, foi selecionado um conjunto de instrumentos que permitiram implementar o projeto na sua plenitude.

A implementação deste projeto permitiu concluir que a utilização da aprendizagem cooperativa, nas aulas, permite o desenvolvimento das competências sociais, consegue aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem e potencia o rendimento escolar dos alunos. A implementação deste projeto mostrou-se muito importante para o ganho da autoestima e para a melhoria da participação da aluna, em contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Educação Inclusiva; Pedagogia Diferenciada; Perturbação do Espectro do Autismo; STAD e Jigsaw

Promotion of the inclusion of the student with Autism Spectrum Disorder using Cooperative Learning

Abstract

This paper presents a review of the published academic literature on Inclusive Education, Differentiated Pedagogy and Cooperative Learning, and describes a classroom assessment and intervention project with a group of students with special educational needs, with particular emphasis on intervention with M. who is a 12 year old student with Autism Spectrum Disorder, on the sixth grade of regular education, and the his class. M. presented problems of self-esteem and participation in the classroom context, emerging the need to promote the improvement of inclusion in the classroom.

The intervention involved the implementation of Cooperative Learning methods such as Jigsaw and STAD. These allowed the inclusion of all students in the class and the final goal was attained. This occurred not only because of the use of cooperative methods, but also with the use of the credit system and positive reinforcement simultaneously, allowing the student to achieve the desired objectives.

In order to achieve the proposed objectives, a set of instruments were selected that allowed the project to be fully implemented.

The implementation of this project led to the conclusion that the use of cooperative learning in class enables the development of social skills, it can increase students 'motivation for learning and enhances students' school performance. The implementation of this project proved to be very important for the gain of student self-esteem, as well as it improved the level of participation in the classroom context.

Keywords: Cooperative Learning; Inclusive Education; Differentiated Pedagogy; Autism Spectrum Disorder; STAD and Jigsaw

Índice Geral

Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo I – Educação Especial em Portugal	7
Capítulo II - Perturbação do Espectro do Autismo	13
Capítulo III: Educação Inclusiva.....	19
Capítulo IV: Pedagogia Diferenciada	25
Capítulo V: Aprendizagem Cooperativa.....	29
5.1. O Conceito de Aprendizagem Cooperativa	29
5.2. Características da Aprendizagem Cooperativa	32
5.3. Constituição dos grupos de Aprendizagem Cooperativa	34
5.4. Vantagens e desvantagens da Aprendizagem Cooperativa.....	37
5.5. Vantagens para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	38
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	41
CAPÍTULO VI – Caracterização do Contexto Escolar e da Aluna	45
6.1. Caracterização do Contexto Escolar e Turma.....	45
6.2. Contexto Familiar e Percorso Escolar da aluna M.....	46
6.3. Características da criança tendo em conta o Perfil de Funcionalidade por Referência à CIF- CJ.....	47
CAPÍTULO VII – PROCESSO DE INTERVENÇÃO	51
7.1. Objetivos Específicos.....	51
7.2. Metodologias.....	52
7.3. Recursos	58
7.4. Calendarização	58
7.5. Primeira Fase – Observação.....	59
7.6. Segunda Fase – Implementação	61
7.7. Terceira Fase – Intervenção com a aluna M	63
CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	69

BIBLIOGRAFIA.....	73
LEGISLAÇÃO.....	78
ANEXOS.....	79
Anexo I – Autorização do Colégio	81
Anexo II – Questionário ao Encarregado de Educação (antes da intervenção e após a intervenção)	83
Anexo III – Guiões e Fichas de trabalho	85
Anexo IV – Cartão de Pontos	97
Anexo V – Diário de Bordo.....	98
Anexo VI – Cartões	99
Anexo VII – Registo de observação de aula.....	100
Anexo VIII – Atividade de pesquisa: Nomes de Ruas	101
Anexo IX – Atividade de pesquisa: Biografia.....	102
Anexo X – Recompensas.....	103
Anexo XI – Planificações das aulas	104

Lista de Siglas/Abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo da Criança

LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo

EEE – Equipas de Educação Especial

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição

CIF-CJ – Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens

PEI – Programa Educativo Individual

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

STAD – Student Teams-Achievement Divisions

Índice de Figuras

Figura 1 – Educação vista pelo prisma da educação.....	22
Figura 2 – Aprendizagem cooperativa na sala de aula.....	32
Figura 3 – Características dos grupos cooperativos.....	33

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Regras de pontuação.....	57
Tabela 2 – Critérios de atribuição de prémios às equipas.....	57
Tabela 3 – Intervenção da aluna M.	65-66
Tabela 4 – Dados da intervenção.....	67

Índice de Quadros

Quadro 1 – Sinais de alerta de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo...15	
Quadro 2 – Definição de inclusão.....	21
Quadro 3 – Cronologia dos direitos para a inclusão.....	21
Quadro 4 – Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa.....	37
Quadro 5 – Método de Jigsaw.....	55
Quadro 6 – Método STAD.....	58
Quadro 7 – Datas das avaliações.....	61
Quadro 8 – Regras para a obtenção de pontos.....	62

Introdução

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas práticas pedagógicas, na sala de aula, é cada vez mais uma realidade nas escolas, pelo que a escola tem o dever de providenciar as melhores condições possíveis para dar uma resposta rápida e eficaz às necessidades educativas de todos os alunos que a frequentam, sobretudo durante os anos de escolaridade obrigatória.

No entanto, a escola deve ser criteriosa na construção dos seus projetos educativos e deve fazer uma reflexão participada, sobre o tipo de respostas que pretende dar às necessidades dos seus alunos. Sobretudo, deve ter o cuidado de acolher todos os alunos do seu meio envolvente e saber ajustar os seus projetos e as suas práticas pedagógicas à especificidade das necessidades de cada um, de modo a garantir as melhores oportunidades para todos, sem deixar ninguém excluído – o que não se revela fácil.

Neste sentido, a perspetiva da educação inclusiva defende que todos os alunos têm um igual direito a aceder às oportunidades de formação, geradas pelo sistema educativo, e que a individualidade de cada um deve ser respeitada, ou seja, que as diferenças devem ser valorizadas. Pretende-se assim que as escolas tenham a competência de organizar os seus recursos, de os aplicar em projetos educativos e propostas de ensino-aprendizagem, capazes de corresponder ao que as sociedades modernas esperam do sistema educativo, dando uma particular atenção aos alunos com necessidades educativas especiais, de modo a garantir, a partir de uma educação orientada, o sucesso de todos.

Contudo, uma efetiva inclusão do aluno com necessidades educativas especiais não se concretiza, se as estratégias a usar na sala de aula se resumirem apenas a garantir a presença física do aluno “diferente”, em contexto escolar. O facto de todos estarem presencialmente juntos, no mesmo espaço, e de estarem a fazer as mesmas tarefas, ao mesmo tempo, com os mesmos objetivos, com as mesmas metodologias e recursos, não significa que a escola e/ou o professor estejam a promover a inclusão educativa. O certo é que, nos últimos tempos, face ao número crescente de estudantes presentes nas escolas, com uma enorme diversidade de necessidades educativas, começaram a

colocar-se questões novas sobre quais serão os melhores procedimentos para lidar com a diferença e para garantir que, apesar dessa mesma diferença, todos possam e devam aprender.

Estas questões têm conduzido a uma reflexão e reformulação do conceito de diferença, fazendo com que os professores não se alheiem destas diferenças e que estejam atentos ao risco do insucesso escolar estar, muitas vezes, associado à dificuldade em perceber a diferença e em gerir, pedagogicamente, a diferença na sala de aula, para dela tirar todo o proveito possível para a promoção da inclusão educativa de todos.

Ao alargarmos o entendimento habitual do conceito de inclusão, podemos sugerir que as práticas inclusivas só são possíveis se o papel do professor for alterado. Por exemplo, no sentido deste descentralizar algumas das decisões referentes à gestão das aprendizagens na sala de aula, delegando responsabilidades nos alunos para que estes sejam mais ativos na gestão dos seus objetivos, recursos e estratégias de aprendizagem. Neste sentido, os professores devem abandonar a sua zona de conforto e, assim, alterarem as suas práticas de ensino tradicional, as quais tendem a promover a competição e o individualismo dos alunos. Devem igualmente enfrentar os novos desafios da educação, abrindo-se a um novo conjunto de possibilidades educativas, de modo a que todos os estudantes possam aprender mais, diferenciando-se claramente as práticas de aprendizagem em função das necessidades educativas específicas verificadas.

No seguimento desta ideia, a escola deve alterar também os seus projetos educativos, de forma a poder colocar os seus recursos ao serviço do desenvolvimento dos conhecimentos académicos de todos e de, simultaneamente, promover novas atitudes em relação à educação e à aquisição de novas competências, tais como, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a capacidade de comunicação, argumentação e cooperação.

A mudança só pode acontecer se forem implementadas metodologias ativas de ensino que permitam a cada aluno (com ou sem Necessidades Educativas Especiais – NEE) construir o seu percurso, em interação permanente com os seus pares que com ele vivenciam experiências de aprendizagem (Tavares & Sanches, 2013).

As vantagens da utilização de métodos cooperativos no ensino-aprendizagem, na sala de aula, situam-se. Principalmente, ao nível da aquisição e do desenvolvimento de competências sociais e da efetiva promoção de medidas de inclusão, as quais decorrem diretamente do facto destas metodologias implicarem o envolvimento de todos os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais, na realização de tarefas e no desempenho de responsabilidades, o que lhes possibilita assumir um papel dinâmico na sua aprendizagem (Leitão, 2006).

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), está assente o princípio da educação para todos, defendendo que todas as crianças, independentemente das suas diferenças, têm o direito de frequentar as escolas regulares, com orientação para a sua inclusão, permitindo, deste modo, a igualdade de oportunidades. A aprendizagem cooperativa é uma metodologia em que os alunos se entreeajudam no processo de ensino-aprendizagem, de modo a alcançarem bons resultados no rendimento escolar e melhorias no domínio afetivo (Lopes e Silva, 2009).

O objetivo principal deste projeto de mestrado é o de utilizar metodologias de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula, para promover a inclusão de uma aluna com NEE e, indiretamente, para promover a melhoria da sua autoestima, de modo a que esta assuma uma maior participação nas atividades na sala de aula, através de uma estrutura de aprendizagem cooperativa, designada por STAD (*Student Team Achievement Division*) desenvolvida por Robert Slavin, e do método Jigsaw (Puzzle Teams) desenvolvido por Elliot Aronson.

A aplicação destes métodos incluiu a realização de algumas alterações nas práticas tradicionais de ensino, de forma a poder alcançar os objetivos estabelecidos para a aprendizagem, em função das necessidades educativas específicas decorrentes do perfil da aluna.

Face aos objetivos a atingir e atendendo à importância do projeto de intervenção, optou-se por dividir o projeto em duas partes distintas, que se completam mutuamente.

A primeira parte, o Enquadramento Teórico, abrange os cinco capítulos iniciais. No primeiro capítulo, será feita uma contextualização da evolução da Educação Especial

no que diz respeito às respostas educativas para as crianças e jovens com NEE. No segundo capítulo, procederei à caracterização e à evolução do conceito de autismo ao longo do tempo, assim como as suas principais características e o seu respetivo desenvolvimento. No terceiro capítulo, o conteúdo prender-se-á com o conceito de educação inclusiva e a sua evolução, fazendo alusão a documentos orientadores para a sua implementação nas escolas. No quarto capítulo, apresentar-se-á o entendimento conceptual das pedagogias diferenciadas, o papel que as mesmas podem ter na escola e a sua contribuição para o sucesso escolar dos alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Por último, no capítulo cinco, abordar-se-ão vários aspetos relativos à aprendizagem cooperativa, tais como, a perspetiva teórica, as vantagens e desvantagens e a apresentação de métodos utilizados.

Na segunda parte, Projeto de Intervenção, descreveremos o projeto implementado, dando a conhecer a metodologia, a intervenção realizada. Caracterizaremos ainda os procedimentos adotados para atingir os objetivos pretendidos, os resultados obtidos e a discussão dos mesmos.

Para finalizar, apresentar-se-ão as considerações finais sobre a implementação do projeto, bem como as conclusões mais pertinentes a que o projeto me permitiu chegar.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Educação Especial em Portugal

*“Quando olho para uma criança ela inspira-me dois sentimentos,
ternura pelo que é, e respeito pelo que possa ser.”*

Jean Piaget

Em Portugal, até à década de 70 do século XX, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) eram quase totalmente excluídos do sistema educativo regular. No decorrer do ano de 1976, foram criadas as equipas de ensino especial integrado, dando assim o primeiro passo para a eliminação de práticas de exclusão, sendo um dos principais objetivos destas equipas a promoção da integração familiar, social e escolar destas crianças e jovens com deficiência (Correia, 2008). É também durante a década de 70 que surgem os movimentos de cidadania, as cooperativas de ensino e os centros de reabilitação (CERCI). Instituem-se, igualmente, associações fundadas pelos pais, tais como a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental (APPACDM) e a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), com vista à criação de respostas efetivas para as necessidades próprias das crianças com deficiência (as quais não tinham resposta no sistema educativo formal).

Somente em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), é que vão ocorrer algumas mudanças na conceção da educação integrada, sendo um dos novos objetivos, a estabelecer para o sistema de educativo, o de “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (artigo 7.º)”, ou seja, vão-se estabelecer os direitos à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade, direitos esses que serão os princípios basilares da educação especial.

Com a LBSE, vão ser criadas as equipas de educação especial (EEE), que serão consideradas como os “serviços de educação especial a nível local, abrangendo todo o sistema de educação e ensino não superior”. A partir da LBSE, inicia-se uma caminhada legislativa que dará lugar a outro normativo, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Este decreto veio preencher lacunas legislativas existentes no âmbito da educação especial, passando as escolas a terem um suporte legal para organizar o funcionamento respeitante a alunos com NEE. Concretamente, no artigo 13º deste decreto, é estipulado que a escola possui funções que se destinam a garantir o desenvolvimento do processo de atendimento /acompanhamento das crianças com necessidades educativas especiais, desde que o problema ou dificuldade seja detetado até à organização das respostas educativas consideradas apropriadas.

Correia (2008) refere alguns pontos importantes que estão presentes neste decreto:

- Introduzir o conceito de “necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos, propondo, assim a descategorização;
- Privilegiar a máxima integração do aluno com NEE na escola regular;
- Responsabilizar a escola pela procura de respostas educativas eficazes;
- Reforçar o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando direitos e deveres que lhes são conferidos para esse fim;
- Direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para os alunos com NEE;
- A intervenção educativa passou a ser feita com os Planos Educativos Individuais (PEI) e os Programas Educativos (PE) para dar resposta às necessidades educativas dos alunos.

A promulgação deste decreto vai ser um estímulo para a mudança do papel a atribuir à escola e para a alteração do relacionamento da escola com a respetiva comunidade escolar, promovendo-se a valorização das práticas de comunicação e da aprendizagem, levando à aceitação das diferenças e reforçando o valor a atribuir às práticas de solidariedade.

Contudo, o Decreto-Lei 319/91 apresentava ainda algumas lacunas e, para as colmatar, houve a necessidade de criar uma nova legislação, com impacto nas atividades praticadas pelos alunos e as respetivas escolas. A legislação vai surgir em agosto, no ano de 2008. Assim, o Decreto-Lei 319/91 foi substituído pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, o qual alargou o sector de intervenção à educação pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo.

O novo decreto-lei valoriza a educação, promove a igualdade de oportunidades assim como a melhoria da qualidade de ensino. Também contribui para apoiar e desenvolver as práticas de gestão de uma escola democrática e inclusiva, dirigidas para a promoção do sucesso escolar de todas as crianças e jovens e para responder, ao mesmo tempo, à diversidade das características e necessidades de todos os alunos, promovendo desta forma a inclusão dos discentes com NEE.

Deste modo, estão patentes os apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas permanentes dos quais destaco as seguintes medidas educativas para a educação especial: apoio pedagógico personalizado (artigo 17º); adequações curriculares individuais (artigo 18º); adequações no processo de matrícula (artigo 19º); adequações no processo de avaliação (artigo 20º); currículo específico individual (artigo 21º) e tecnologias de apoio (artigo 22º). Estas medidas educativas, preconizadas neste decreto-lei, visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE, de carácter permanente e a adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem, respondendo às suas necessidades específicas.

Ao falarmos de integração e inclusão, temos de ter presente que ambos os conceitos têm conotações opostas.

As crianças com NEE, ao serem integradas, têm de se adaptar à realidade que as envolve e às regras inerentes à sociedade, acabando por se conformar a um modelo pré-definido, sendo que, quando a pessoa “diferente” não consegue acompanhá-lo, criam-se núcleos específicos só para essas pessoas, segregando-as assim da sociedade a que pertencem.

Por outro lado, quando nos referirmos ao termo inclusão, é sempre com o entendimento de que os alunos com NEE precisam que a escola e o seu currículo se reestruturem no sentido de possibilitar aos alunos com NEE e aos restantes alunos, com as suas capacidades e interesses, características e necessidades próprias, uma aprendizagem em conjunto. Sendo assim, a escola terá de readaptar-se e afastar-se de modelos de ensino-aprendizagem centralizados no currículo, passando a dar uma maior importância a modelos centrados no aluno, em que a estruturação do ensino tenha por base as suas necessidades individuais.

Com a promulgação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, são introduzidas mudanças significativas no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais e é estabelecido um regime jurídico da educação inclusiva, o qual tem, como pedra basilar, a orientação e a necessidade de cada escola inclusiva reconhecer a diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino e de aprendizagem às características e condições individuais de cada aluno, facultando os meios que dispõem na escola para que todos possam aprender e ter acesso e possam participar ativamente na vida da comunidade educativa.

Tudo isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, os quais têm parte ativa nas equipas educativas de definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Mesmo existindo maiores dificuldades de participação no currículo, cabe à escola definir o processo através do qual são identificadas as barreiras à aprendizagem com que o aluno se depara, traçando o Plano Educativo Individual (PEI), a fim de apostar numa diversidade de estratégias para as conseguir ultrapassar. Pretende-se, desta forma, garantir que cada aluno tenha acesso às oportunidades oferecidas pelo currículo, para o desenvolvimento das boas práticas de aprendizagem, levando-o ao limite das suas potencialidades.

Este decreto-lei tem a sua base no desenho universal para o processo de ensino-aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. A abordagem é baseada em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e na monitorização sistemáticas das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os encarregados de educação/pais e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Este novo decreto é o oposto do Decreto-Lei nº 3/2008, visto que esta nova legislação afasta a conceção de que é necessário categorizar o aluno para intervir. Pretende-se, agora, garantir que o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, seja alcançado

por todos, independentemente de se seguir percursos “alternativos”, ou diferenciados, tendo em atenção a progressão no currículo e o desejado sucesso escolar. O Decreto-Lei 54/2018 consagra, desta forma, uma abordagem integradora e contínua do aluno, no seu percurso escolar, garantindo o acesso a uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

O Decreto-Lei 54/2018, nas linhas de atuação para a inclusão, apresenta também um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as quais têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, nomeadamente: medidas universais, medidas seletivas, medidas adicionais e as adaptações ao processo de avaliação. No mesmo decreto também foram criadas as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva e os centros de apoio à aprendizagem.

Este mesmo decreto mantém as escolas de referência, no domínio da visão; da educação bilingue e da intervenção precoce na infância. Mantém, igualmente, os centros de recursos para a inclusão e os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial.

Com a evolução do conceito de educação especial para educação inclusiva, é possível realçar a maior abrangência nas ajudas que se podem dar aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Atendendo à última alteração efetuada ao regime legislativo da Educação Especial, na nossa perspetiva pessoal, enquanto professora no ativo, parece-nos que os professores dispõem de mais recursos para auxiliar ainda mais aqueles alunos que, por algum motivo, precisam que a realidade da escola e do sistema educativo se adaptem às suas necessidades educativas, de modo a obterem, do sistema envolvente, uma resposta diferenciada e mais ajustada à sua condição específica de aprendizagem e de desenvolvimento. Por ser preconizada uma Escola Inclusiva no decreto-lei 54/2018, a Aprendizagem Cooperativa e a Pedagogia Diferenciada permitem, efetivamente, a inclusão desses alunos, visto os métodos de ensino serem adaptados às suas necessidades escolares.

Capítulo II - Perturbação do Espectro do Autismo

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é atualmente considerada uma patologia do neurodesenvolvimento caracterizada por défices na comunicação e interação social, assim como por alterações no comportamento. Ao nível da comunicação e interação social as alterações traduzem-se por défices na reciprocidade socio-emocional, no uso de comportamentos comunicacionais não verbais (gestos, olhar, linguagem corporal) e na sua integração com a comunicação verbal para regular a interação social. Associam-se ainda restrições marcadas na competência para compreender, iniciar e manter as relações sociais. Na componente comportamental, a Perturbação do Espectro do Autismo é caracterizada pela presença de comportamentos, interesses ou atividades restritas e repetitivas que interferem, de forma invasiva, no funcionamento normal do sujeito (APA, 2013, Lima, 2016).

Os critérios de diagnóstico para a Perturbação do Espectro do Autismo, de acordo com a DSM-5, passam a subdividir-se em duas grandes áreas ou dimensões (APA, 2013):

a) Défices persistentes na comunicação e na interação social em vários contextos, manifestados pelas seguintes alterações que ocorrem no presente ou ocorreram na história passada (os exemplos são ilustrativos e não exaustivos):

- Défice na reciprocidade social e emocional, que pode ir desde a aproximação social desajustada à dificuldade nos turnos de conversação; a reduzida partilha de interesses, emoções e afetos; a falência em iniciar ou em responder a interações sociais;
- Défice nos comportamentos comunicativos não-verbais utilizados na interação social, que pode ser considerado devido à fraca integração da comunicação verbal e não-verbal; alterações no contacto ocular e linguagem corporal; défice na compreensão e uso da comunicação não-verbal e ausência total de expressão facial ou gestos;
- Défice em estabelecer e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, que se podem traduzir em dificuldade na adequação do comportamento, na mudança de diferentes contextos sociais; dificuldade na partilha de jogo imaginativo; dificuldades em fazer amigos; aparente falta de interesse nas pessoas;

b) Padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas e repetitivas manifestadas por, pelo menos, duas das seguintes alterações que ocorrem no presente ou ocorreram na história passada (os exemplos são ilustrativos e não exaustivos):

- Discurso, movimentos motores e uso dos objetos repetitivo ou estereotipado, como por exemplo: estereotípias motoras; alinhamentos de brinquedos ou rodar objetos; ecolalia; uso repetitivo de frases idiossincráticas;
- Resistência excessiva a mudanças, adesão excessiva a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal e não-verbal que se podem traduzir por alguns dos seguintes exemplos: stresse extremo a mudanças discretas; dificuldade com as transições de atividades; padrões de pensamento rígidos; rituais de saudação; interesses fixos e muito restritos que são anormais na intensidade e no foco que se traduzem por: ligação ou preocupação excessiva com objetos pouco usuais; interesses recorrentes e excessivamente circunscritos;
- Híper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse pouco habitual em aspetos sensoriais do ambiente que se traduzem por: aparente indiferença à dor/temperatura; resposta adversa a sons específicos ou texturas; toque ou cheiro excessivo de objetos; fascinação por luzes ou objetos que rodem.

Desde cedo, podemos observar sinais de alerta na criança, que não devem ser ignorados e que devem ser tidos em conta para uma avaliação mais eficaz e concreta, no que diz respeito ao diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo.

Assim, podemos definir alguns sinais de alerta que devem ser avaliados atentamente, tais como:

Nível Social/Comunicativo	Nível Comportamental
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não olhar nos olhos ▪ Não responder quando alguém chama pelo seu nome ▪ Não apresentar o movimento antecipatório ▪ Não se relacionar/isolamento ▪ Recusar o contacto físico ▪ Não usar gestos ▪ Dificuldade em imitar ▪ Não brincar a jogos interativos ▪ Não compartilhar um foco de atenção com outra pessoa ▪ Não vocalizar ▪ Produzir vocalizações atípicas ▪ Parecer surdo ▪ Usar uma linguagem idiossincrática ▪ Repetir o que lhe dizem (ecolalia) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer birras excessivas ▪ Alinhar, empilhar, rodar objetos de forma compulsiva e repetitiva (comportamentos obsessivos) ▪ Ter dificuldade em brincar com brinquedos novos e diferentes (restrições) ▪ Apresentar dificuldades de adaptação a novas situações ▪ Ter movimentos repetitivos

Quadro 1: Sinais de alerta de crianças com PEA (adaptado de Lima, 2016)

Os sinais de alerta servem, precisamente, para prevenir os pais, técnicos e médicos que acompanham o bebé/criança de que algo poderá não estar bem, pelo que estes devem ser valorizados, avaliados e enquadrados num conjunto de características mais específicas, para lhes serem atribuída a devida relevância. Posto isto, torna-se incontestável que os sinais de prevenção ou de sobreaviso não devem ser ignorados. De salientar que a PEA é uma perturbação que, na sua maioria, não tem qualquer tipo de intervenção durante os primeiros anos de vida, o que dificulta a resposta adequada.

A prevalência de PEA, segundo a *American Academy of Pediatrics*, em 2007, na Europa e nos EUA, apontava para 6:1000, sendo que a preponderância é maior no sexo masculino.

O aumento de diagnóstico de crianças com PEA tem estado relacionado com vários fatores: a) um crescimento da consciência dos pais para a existência da patologia; b) uma melhor definição dos critérios de diagnóstico - que são agora mais abrangentes e que incluem patologias como Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação; c) um conhecimento mais alargado de todos os técnicos que intervêm com a criança (educadores, médicos, pediatras, etc...); d) criação de mais instrumentos de rastreio e diagnóstico.

Segundo a DSM-5, existem várias comorbilidades associadas ao PEA, tais como, Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, Perturbação da Linguagem e a Perturbação do Défice de Atenção e Hiperatividade.

No que concerne à avaliação da PEA, existem vários instrumentos no formato de questionário, que podem ser preenchidos pelos pais e/ou técnicos, desde que conheçam a criança. O principal objetivo destes instrumentos é identificar, o mais cedo possível, casos de crianças que reúnam o conjunto de sinais de alerta que obrigue a um encaminhamento para uma avaliação mais formal. Estes questionários necessitam de ser aplicados nas consultas de Pediatria Médica em determinadas idades-alvo. Este género de instrumento não permite fazer diagnósticos, apenas ousa identificar sinais de alerta, pelo que pode existir “falsos positivos”, visto que nem todas as crianças, que têm um resultado positivo neste questionário, irão ter um diagnóstico de PEA.

Os instrumentos que são utilizados para diagnóstico só podem ser aplicados por profissionais especialistas, pois só estes conseguem autorizar um diagnóstico formal da PEA. Os resultados obtidos devem ser cruzados com os dados de observação clínica da criança.

Os instrumentos de rastreio são os seguintes: M-CHAT (*Modified Checklist for Autism Toddlers*), CSBS DP – *Infant-Toddler Checklist*, AOSI – *The Autism Observation Scale for Infants* e FYI – *First Year Inventory*. Para a definição de diagnóstico de PEA,

podemos usar os seguintes instrumentos: CARS (*Childhood Autism Rating Scale*), ADI-R (*Autism Diagnostic Interview Revised*) e ADOS (*Autism Diagnostic Observation Schedule*) (Lima, 2016)

Para intervir de forma adequada com as crianças com PEA, é necessário compreender a função ou o objetivo de cada comportamento por elas adotado. É essencial captar o mundo do ponto de vista da criança com PEA e entender esse ponto de vista. Sendo assim, os docentes devem adaptar os conteúdos e flexibilizar as metas de aprendizagem à realidade desses alunos. Como necessitam de abordagens mais estruturadas que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens e os apoiem nas adaptações ao meio, podemos recorrer aos métodos de Aprendizagem Cooperativa, permitindo uma maior inclusão destes alunos no processo de ensino e de aprendizagem, porque é passível de adaptação e porque o aluno tem o papel principal no processo (o professor só intercede, quando é necessário).

Capítulo III: Educação Inclusiva

“A Inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”

Paulo Freire

O conceito de educação inclusiva surgiu, inicialmente, associado à educação dos alunos com necessidades educativas especiais, sendo este grupo vulnerável à exclusão e ao insucesso escolar. Atualmente, o conceito tem um sentido bem mais amplo, sendo de destacar a qualidade da educação e as mudanças a serem introduzidas nos contextos educativos, para responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos, sem ter em conta a sua situação pessoal e social.

A UNESCO entende a inclusão como uma *forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem*. Ao integrarmos todos os alunos, tendo em conta as suas diferenças, estamos a permitir que os restantes alunos consigam perceber a diferença e que podem aprender algo com eles também.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a essência da educação inclusiva está estabelecida no artigo 26º:

“Todos têm direito à educação... A educação deve ser gratuita, pelo menos nos níveis elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação deve ser direcionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, raças e grupos religiosos e assegurará as atividades das Nações Unidas para a manutenção da Paz.”

Com base na análise do artigo anterior, podemos afirmar que a educação inclusiva baseia-se e obedece a três princípios fundamentais:

- o acesso à educação gratuita e obrigatória
- à igualdade, inclusão e não discriminação
- ao direito a uma educação de qualidade nos conteúdos e nas estratégias.

Podemos, desta forma, definir as práticas de educação promotoras da inclusão como um processo de atender e de dar resposta à diversidade das necessidades de todos os alunos, através de uma participação cada vez maior no seu processo de ensino-aprendizagem, de modo a reduzir a exclusão da educação e dentro da educação.

A UNESCO (2005) define que a inclusão é um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do incremento da sua participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade e da redução da exclusão à educação e na educação. Envolvendo modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de TODOS os alunos.

Com base no conceito da UNESCO, podemos retirar quatro ideias-chave sobre a educação inclusiva:

- a inclusão é um processo;
- a inclusão diz respeito à participação de TODOS os alunos nos processos de aprendizagem, na vida escolar e na comunidade;
- a inclusão implica a identificação e a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem;
- a inclusão baseia-se no princípio de que as escolas são responsáveis por garantir a educação de TODOS os alunos

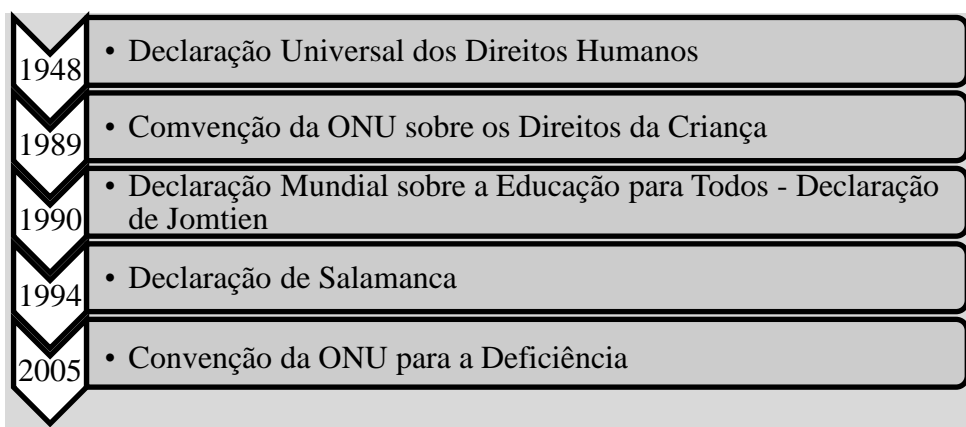
Uma escola inclusiva deve ter como pedra basilar que todos os seus alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades/diferenças. As escolas devem ser capazes de responder às diversas necessidades dos alunos que as frequentam, assegurando desta forma uma educação de qualidade, através de um currículo apropriado e de modificações organizacionais.

Ao definirmos inclusão, devemos realçar os seguintes elementos:

A Inclusão ESTÁ interessada em:	A Inclusão NÃO ESTÁ interessada em:
• Aceitar a diversidade	• Reformar apenas a educação especial, mas sim, reformar tanto o sistema de educação formal como o não formal
• Beneficiar todos os alunos e não apenas os excluídos	• Dar resposta apenas à diversidade, mas sim melhorar a qualidade da educação para todos
• Admitir na escola as crianças que se possam sentir excluídas	• Criar escolas especiais, mas sim proporcionar apoios adicionais para os alunos do sistema educativo regular
• Promover igual acesso à educação ou tomar medidas para certos grupos de crianças sem as excluir	• Resolver apenas os problemas das crianças portadoras de deficiência
	• Resolver os problemas de uma criança à custa de outra criança

Quadro 2: Definição de Inclusão (adaptado de Lopes e Silva, 2009)

Podemos constatar na cronologia seguinte (Quadro 3) os passos que foram dados ao longo dos anos, de forma a que a educação inclusiva para se consiga ajustar às necessidades reais dos alunos e não vice-versa.



Quadro 3: Cronologia dos Direitos para a Inclusão

Com a realização da Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para as Necessidades Educativas Especiais, assumiu-se a ideia da Educação Inclusiva (Unesco, 1994) para representar um compromisso que incorporou vários países sobre as políticas educativas direccionadas a crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Na Declaração de Salamanca, foi destacada a necessidade de ajustamento da escola às diferenças dos alunos que as frequentam, dando assim primazia à igualdade de oportunidades. A escola alarga a sua ação com os parceiros do meio envolvente, levando a uma otimização dos recursos e promovendo a consciencialização da sociedade para a inclusão. Além disso, sugere-se que tais escolas podem “proporcionar educação eficaz para a maioria das crianças, melhorar a eficiência e, consequentemente, o custo-benefício de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994).

Ao conceber a educação pelo prisma da inclusão, torna-se indispensável deixar de ver a criança como um problema para passar a ser o sistema educativo como o problema, sendo estabelecida a sua resolução através de métodos inclusivos (Figura 1).

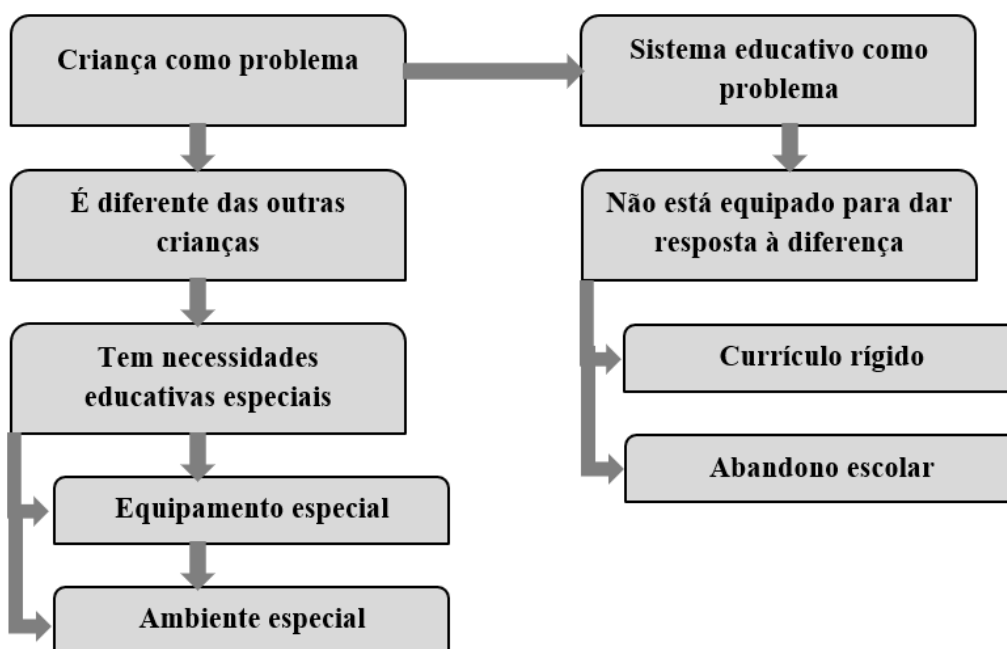


Figura 1: Educação vista pelo prisma da Inclusão (adaptado da UNESCO,1994)

Em suma, a escola na atualidade deve ser caracterizada pela colaboração, cooperação, promoção da qualidade e das parcerias entre as escolas e os meios envolventes. Procura-se, deste modo, o desenvolvimento de estratégias e promoção de ambientes de aprendizagem alteráveis, permitindo uma resposta de qualidade a todos os que podem usufruir da escola na atualidade.

Reforça-se também o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres tendentes ao seu envolvimento, à participação e à informação relativa a todos os aspetos do processo educativo dos seus educandos.

Ainscow (2015) propõe seis situações que podem conduzir à mudança nas escolas: a liderança eficaz; o envolvimento da equipa de docentes e não docentes, alunos e comunidade nas orientações/decisões da escola; uma planificação realizada colaborativamente; estratégias de coordenação; focalização da atenção nos benefícios possíveis da investigação e da reflexão; valorização profissional de todos os elementos da equipa educativa. A conjugação das condições referidas, podem ajudar a apoiar a valorização profissional dos professores e, consequentemente, encorajá-los a procurarem respostas atualizadas para os seus alunos. A cooperação e a partilha de experiências, e também de saberes, são uma maneira de estimular a criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão, contrariando o isolamento no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, com base na educação inclusiva e ao adaptar métodos mais práticos aos alunos com dificuldades, estou a promover a sua inclusão nas aulas, bem como na comunidade escolar. Ao deparar-me com um aluno com adaptações curriculares, terei que adaptar a minha aula/materiais de forma a que esse mesmo aluno se sinta integrado e parte fundamental da turma enquanto discente, sentindo que terá ao seu dispor todas as medidas necessárias para o seu sucesso escolar. Só ao fazer as adaptações necessárias para permitir que todos os alunos tenham sucesso escolar, independentemente de tudo o que os rodeia, é que estaremos a falar e a realizar na prática uma educação inclusiva.

Capítulo IV: Pedagogia Diferenciada

“Em primeiro lugar é preciso que o insucesso escolar incomode (...).

Depois é preciso combater a fatalidade do insucesso (...).

Seguidamente é necessário diferenciar” Perrenoud

Em pleno século XXI, sabemos que o insucesso escolar não é uma fatalidade e que os alunos não estão destinados a ser bons ou maus alunos, visto que o sucesso ou o insucesso futuro das crianças também vai depender do tipo de modelo de funcionamento/organização da escola e do seu envolvimento com o meio que o rodeia e das características dos alunos.

As metodologias de Pedagogia Diferenciada opõem-se às metodologias promotoras da uniformização dos conteúdos, visto entenderem que é possível realizar as mesmas aprendizagens através de diversos recursos e programas, contrariando assim a uniformização dos ritmos de progressão, dos métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas e organizacionais.

No que diz respeito à definição do conceito de Pedagogia Diferenciada, podemos entender que este é um instrumento, uma atitude, uma abordagem, uma filosofia, uma estratégia de adaptação do currículo ou um modelo de gestão de sala de aula. O objetivo é considerar a multiplicidade de alunos e proporcionar-lhes as mesmas oportunidades de aprender (Perrenoud, 2000).

Podemos dizer que a escola, face sobretudo ao alargamento da escolaridade obrigatória e à democratização do ensino, é uma escola heterogénea quanto aos níveis dos alunos e dos seus meios, bem quanto ao nível dos professores. Por isso, devemos olhar para este todo não como uma fatalidade, mas sim como recurso importante.

A pedagogia diferenciada tem como objetivo o sucesso escolar de todos os alunos em geral e de cada aluno em particular, considerando o aluno como o centro das ações e atividades realizadas nas escolas. Num contexto em que a diversidade prevalece e os professores tentam adaptar-se da melhor forma possível a uma realidade em constante mudança, torna-se importante refletir sobre os princípios e as possibilidades oferecidas pela diferenciação pedagógica.

Tomlinson (2008) afirma que a diferenciação pedagógica é uma resposta para os professores que se esforçam por gerir a diversidade das necessidades dos alunos na sala de aula. Sendo que, a partir do recurso a metodologias de diferenciação pedagógica, o professor adapta e modifica o seu método ensino para conceber uma situação de aprendizagem capaz de se ajustar às necessidades de diferentes alunos num mesmo espaço e ao mesmo tempo. O professor coloca-se no centro da gestão do processo de diferenciação na sua pedagogia de ensino. Tomlinson (2008) defende que o professor deve começar a ensinar a partir do nível base em que os alunos se encontram.

Em vez da obrigação de realização de planos de ensino e aprendizagem predeterminados, é necessário ter em conta o nível de desempenho escolar do aluno, os seus interesses e o seu perfil de aprendizagem. Tomlinson ainda refere o ensino diferenciado como uma forma de pensar e uma filosofia, que subentende a prática de determinados valores e atitudes.

Perrenoud (2000) afirma que a individualização da aprendizagem designa, sobretudo, a adaptação delineada e pertinente dos percursos educativos às características, às possibilidades, aos projetos e às diferentes necessidades dos indivíduos. De igual modo, afirma que a pedagogia diferenciada é uma abordagem centrada no aluno e no seu percurso de aprendizagem. É de extrema importância que não exista, de modo algum, a “indiferença à diferença”, visto que o aluno vive num corpo e num determinado espaço que lhe deve permitir a vida e o crescimento adequado, enquanto ser e pessoa.

Assim, a implementação de uma “educação sob medida”, isto é, adequar o ensino às características de cada aluno, não é só uma questão de ética pedagógica, como também uma questão de respeito à individualidade do mesmo. Contudo, isso não significa que o professor deve fornecer um ensino diferente para cada aluno da classe, mas sim que o professor, ao planear a aula propriamente dita, deve ter em conta cada educando e as suas características, para que todos tenham oportunidade de aprender e de participar ativamente na vida da comunidade educativa.

Devemos estar conscientes que a pedagogia diferenciada não é a prática de um ensino individualizado. Segundo Perrenoud (2000), não é possível/desejável realizar um apoio individualizado e personalizado para cada aluno. O objetivo principal da pedagogia diferenciada é a luta contra o insucesso escolar.

Em virtude de não haver consenso para criar uma definição de pedagogia diferenciada, podemos sugerir que é possível identificar a existência de um objetivo comum, ou seja, o sucesso académico de cada aluno. Acima de tudo, este tipo de ensino procura fazer com que a aprendizagem seja acessível e bem-sucedida para todos os alunos.

Tomlinson (2008) identifica três motivos para a prática da pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula:

1. a aprendizagem deve ser acessível a todos os alunos;
2. motivar os alunos para aprender;
3. tornar a aprendizagem eficaz.

Tomlinson, ao identificar estes três princípios, defende uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula, porque, segundo ele, a inteligência varia, o cérebro tem sede de significados e aprendemos melhor quando os desafios são realistas. Estes princípios sugerem que os professores devem ser recetivos aos vários tipos de inteligência, devendo oferecer aos seus alunos oportunidades de explorar novas relações entre o que é novo e o que já é conhecido e, assim, adaptar as atividades ao nível de aprendizagem de cada aluno. A diferenciação pedagógica pode ser considerada uma obrigação profissional para os professores, que devem aceitar as diferenças dos alunos. Devemos ter presente que a pedagogia diferenciada é organizada a partir da heterogeneidade dos educandos, considerando as suas diferenças, relativamente ao desempenho cognitivo e ao desempenho cultural.

Numa primeira fase, podemos pensar que a diferenciação é para os alunos com necessidades educativas especiais, pois muitos deles, devido às dificuldades decorrentes, exigem a utilização de adaptações e/ou modificações pedagógicas. No entanto, o uso destas pedagogias não significa que as crianças, com algum tipo de deficiência, necessitem de uma atenção diferenciada. Em contrapartida, a utilização de

uma pedagogia diferenciada vai permitir aos restantes alunos, os ditos “normais”, obterem benefícios relevantes de um ensino diferente em simultâneo.

As características individuais de um aluno são moldadas por diversos fatores individuais (características cognitivas, o desenvolvimento emocional e social...) e ambientais e não, simplesmente, porque o aluno tem algum tipo de deficiência. Fazendo alusão a esta perspetiva, é patente que o ensino diferenciado deve ser implementado em todas as situações em que os alunos que necessitem do mesmo.

O principal objetivo da pedagogia diferenciada é apoiar a evolução do aluno, sendo este tipo de ensino aplicável em qualquer etapa escolar. Pertence, pois, ao professor decidir em que período haverá a necessidade de pedagogia diferenciada, ou de, simplesmente, diferenciar em todas as aulas, usando um leque variado de estratégias, abordagens e métodos de ensino (ex. *Student Team Achievement Division* - STAD ou Jigsaw).

Não existe uma fórmula para a prática da pedagogia diferenciada, pois a diferenciação é simplesmente responder às necessidades efetivas dos alunos. Podemos estabelecer a distinção de várias formas em contexto de sala de aula: conteúdo, processo, produção e meio de aprendizagem. Os conteúdos programáticos representam o que os alunos devem aprender e compreender, tal como os materiais e os mecanismos necessários para obter os resultados pretendidos. O processo de ensino-aprendizagem consiste em todas as atividades que vão ajudar os alunos a desenvolver competências. As produções são o meio pelo qual os alunos podem demonstrar e reforçar a sua aprendizagem. O ambiente de aprendizagem é a forma como os alunos aprendem.

Em suma, a Pedagogia Diferenciada consiste em reconhecer que, em todas as turmas, existem alunos com características diferentes e que é preciso direcionar a prática pedagógica tendo em conta essas particularidades distintas. Diferenciar é promover várias situações didáticas permitindo ao aluno aprender de igual modo e atingir o sucesso escolar, excluindo assim as que não trazem desafios e as que propõem uma aprendizagem inacessível ao aluno. Assim, a diferenciação pedagógica permite adaptar, visto que cada aluno é uno e o que resulta com um, poderá não resultar com outro.

Capítulo V: Aprendizagem Cooperativa

A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos.
(Virginia Burden)

5.1. O Conceito de Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia de ensino e de aprendizagem que tem vindo a ganhar a importância nas práticas educativas em sala de aula. A aprendizagem cooperativa é um trabalho realizado em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho. O termo cooperação remete-nos para a atuação em grupo, de forma coordenada quer no trabalho ou nas relações sociais para se poder atingir metas comuns, quer pelo prazer de repartir atividades ou obtermos benefícios mútuos.

Para Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se interajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e/ou com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto.

A aprendizagem cooperativa não é apenas “mais uma técnica”, é principalmente um modo diferente de conceber a própria natureza das atividades de ensino-aprendizagem, é possível usar as técnicas de aprendizagem cooperativa em condições muito díspares, sem que tal se traduza numa variação muito grande dos resultados. No entanto, e porque estas técnicas requerem um acentuado trabalho de planeamento prévio, torna-se muito importante identificar as condicionalidades associadas ao exercício da atividade docente, para que se possa atingir um patamar mínimo de sucesso. Este trabalho prévio de avaliação das circunstâncias em que se vai desenvolver a técnica adquire um relevo tanto maior quanto mais se trata de uma primeira experiência de iniciação à metodologia (Johnson et al. 1998, citado por Silva et al, 2018).

A utilização de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação é importante não só para a obtenção de ganhos, em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação de indivíduos para situações futuras no trabalho.

Kaye (1991) resume em seis elementos importantes os campos da aprendizagem cooperativa:

1. A aprendizagem é um processo inerentemente individual, não coletivo, que é influenciado por uma variedade de fatores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais.
2. As interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas do conhecimento individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social.
3. Aprender cooperativamente implica que na troca de pares, na interação entre iguais e no intercambio de papéis, diferentes membros de um grupo ou comunidade possam assumir diferentes papéis em momentos diferentes, dependendo das necessidades.
4. A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, *o todo é maior do que a soma das partes individuais*, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária.
5. Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que certas circunstâncias podem levar à perda do processo.
6. A aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, implicando a possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar a sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo.

Slavin (1995) considera existirem quatro perspetivas teóricas principais, responsáveis por explicar os efeitos produzidos pela Aprendizagem Cooperativa: perspetivas de

motivação, perspectivas de coesão social, perspectivas cognitivas de desenvolvimento e perspectivas cognitivas de elaboração.

- **Perspetivas de motivação:** o enfoque é colocado na recompensa sob a qual os alunos desejam, ou seja, todos os membros do grupo só conseguem realizar os objetivos pessoais, se o grupo for bem-sucedido. Sendo assim, cada membro deve ajudar os outros membros do grupo e incentivá-los a serem mais esforçados.
- **Perspetivas de coesão social:** os efeitos da aprendizagem cooperativa acontecem devido à união do grupo, isto é, os alunos ajudam-se mutuamente porque desejam o seu sucesso.

Segundo as perspectivas cognitivas (Slavin, 1995), as interações entre os alunos vão, por si só, melhorar a aprendizagem por razões relacionadas com os seus processos mentais. Posto isto:

- **Perspetivas cognitivas de desenvolvimento:** a interação entre alunos em tarefas apropriadas, aumenta o seu domínio ou mestria em relação a conceitos fundamentais.
- **Perspetivas cognitivas de elaboração:** para aprender, o sujeito deve estar envolvido em algum tipo de reestruturação cognitiva ou elaboração. Desta forma, o aluno, que apresenta a explicação, aprende muito mais do que num estudo solitário.

Para Slavin (1995), todas as perspectivas apresentadas aplicam-se em alguma circunstância, mas nenhuma delas é, por si só, suficiente para todas as circunstâncias de aprendizagem. (Figura 2)

Pré-Implementação	Implementação	Pós-Implementação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade ▪ Planificar materiais para promover interdependências ▪ Especificar os critérios de implementação ▪ Organizar a sala ▪ Distribuir tarefas ▪ Determinar o tamanho dos grupos e distribuir os alunos por grupo ▪ Atribuir papéis ▪ Especificar os objetivos do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prestar ajuda ▪ Controlar o comportamento ▪ Intervir se necessário ▪ Elogiar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar a aprendizagem ▪ Refletir sobre o que aconteceu ▪ Promover o encerramento através da sumarização

Figura 2: Aprendizagem Cooperativa na sala de aula

(adaptado de Lopes e Silva, 2009)

5.2. Características da Aprendizagem Cooperativa

Ao caracterizarmos a aprendizagem cooperativa (AC), não podemos esquecer o significado de cooperação entre os próprios alunos. Assim, cooperação não é:

- Colocar os alunos sentados em volta de uma mesa a falarem uns com os outros, enquanto realizam os trabalhos individuais.
- Colocar os alunos a realizar tarefas, individualmente, com instruções.
- Atribuição de uma tarefa a um grupo e só um aluno realizar o trabalho por completo.

A cooperação é mais do que estar todos juntos, fisicamente, a discutir a matéria com os colegas. É ajudarem-se mutuamente ou até mesmo partilhar os materiais, sendo que, cada situação retratada é imprescindível na aprendizagem cooperativa.

Johnson, Johnson e Holubec (1998) referem que para que uma sala de aula seja cooperativa, é necessário que estejam presentes cinco elementos fundamentais.

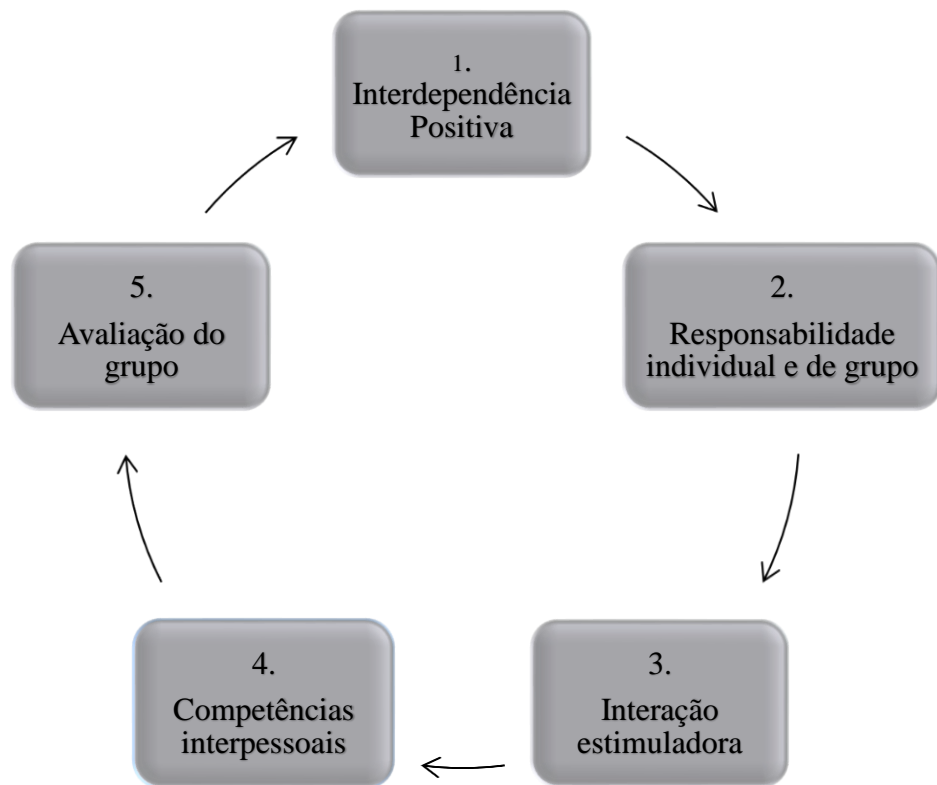


Figura 3: Características dos grupos cooperativos
(adaptado de Silva, Lopes e Moreira, 2018)

1. Interdependência positiva é o que diferencia um grupo de aprendizagem colaborativa de um grupo esporadicamente conectado. Este aspeto é intencionadamente planeado de modo a que todos os membros possam participar para que a tarefa seja completada. É a “cola” que aglutina todos os membros.

2. Responsabilidade individual e de grupo está relacionado com a responsabilidade de cada elemento do grupo no cumprimento do que lhe compete para atingir o sucesso. A responsabilidade individual existe quando o desempenho do aluno vai ser avaliado. Os resultados obtidos são transmitidos para se determinar o elemento que necessita de

um maior apoio e incentivo. A conjugação da responsabilidade individual e de grupo permite o fortalecimento da aprendizagem conjunta.

3. Interação estimuladora (preferencialmente face a face) requer que cada um dos elementos do grupo ajude a promover a aprendizagem académica bem como o funcionamento eficaz do grupo, para que todos os elementos consigam alcançar os objetivos delineados em conjunto.

4. Competências sociais. Sem estas não se consegue garantir a existência de um bom ambiente de trabalho, nem um correto funcionamento do grupo. Do leque das competências sociais importantes, para trabalhar em pequenos grupos, podemos destacar as seguintes:

- Ouvir os colegas;
- Falar na sua vez;
- Encorajar os colegas;
- Aceitar as opiniões dos outros;
- Pedir ajuda com correção;
- Estar atento;
- Etc.

5. Avaliação do grupo. Esta ocorre quando os membros do grupo analisam em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes. No decorrer da auto e heteroavaliação, os alunos devem conseguir estar concentrados na preservação do seu grupo, facilitar a aprendizagem das competências sociais inerentes, assegurar o feedback pela participação e, por fim, deve recordar-se aos alunos que devem praticar, de forma contínua, as competências de cooperação.

5.3. Constituição dos grupos de Aprendizagem Cooperativa

Johnson, Johnson e Holubec (1998) conseguiram identificar três grupos de aprendizagem cooperativa: grupos formais, informais e de base.

Os **grupos formais** funcionam durante um período de tempo, que pode ir de uma hora a várias semanas de aulas. Nestes grupos, os alunos trabalham juntos para conseguir objetivos comuns, assegurando-se de que eles próprios e os seus colegas de grupo completam a tarefa de aprendizagem atribuída. Quando se aplicam grupos formais de aprendizagem cooperativa, o professor deve:

1. Especificar os objetivos da lição;
2. Tomar uma série de decisões antes de dar a aula;
3. Explicar a tarefa e a interdependência positiva aos alunos;
4. Supervisionar a aprendizagem e intervir junto dos grupos para dar apoio à tarefa ou para melhorar o desempenho interpessoal e grupal dos alunos;
5. Avaliar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los a determinar o nível de eficácia com que funcionou o grupo.

Os grupos formais de aprendizagem de cooperativa garantem a participação ativa dos alunos na organização da matéria, e asseguram explicá-la, resumi-la e integrá-la nas estruturas conceituais dos grupos.

Os **grupos informais** funcionam durante um prazo de tempo muito curto (poucos minutos ou uma aula inteira). O professor pode utilizá-los durante uma atividade de ensino direto para:

1. Concentrar a atenção dos alunos na matéria em questão;
2. Promover um clima propício à aprendizagem;
3. Criar expectativas acerca do conteúdo da aula;
4. Assegurar de que os alunos processam cognitivamente a matéria que se lhes está a ensinar;
5. Encerrar uma lição.

Os grupos informais servem para o professor se certificar de que, durante as atividades de ensino direto, os alunos efetuam o trabalho intelectual, organizam, explicam, resumem e integram o conhecimento nas suas estruturas conceituais.

Os grupos cooperativos de base têm um funcionamento de longa duração e são grupos de aprendizagem heterogéneos, cujo o objetivo principal é possibilitar que os seus

integrantes deem uns aos outros o apoio, a ajuda, o estímulo e o auxílio que cada um necessita para terem um bom desempenho escolar.

Na constituição dos grupos, estes são formados tendo em conta um clima de cooperação, devendo o professor delegar uma determinada autonomia aos alunos na execução e realização de tarefas.

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1998) a atribuição de papéis tem várias vantagens para o bom funcionamento do grupo:

- Redução da probabilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante no grupo;
- Garantir que os alunos utilizam as técnicas básicas de grupo e que todos os membros aprendam as práticas exigidas;
- Criar interdependência entre os membros do grupo.

Após a constituição dos grupos, é necessário proceder à atribuição dos papéis que os elementos de cada grupo vão ter. Esta é uma das formas de assegurar que todos os indivíduos cooperam entre si com o mesmo objetivo.

Podem ter os seguintes papéis (exemplos):

- **Facilitador** - orienta a execução das tarefas do seu grupo.
- **Harmonizador** - ocupa-se com a manutenção dos colegas de grupo na tarefa proposta; recorda as normas para a realização da mesma e regula os conflitos que possam surgir.
- **Guardião do Tempo** - garantir que o grupo termina a tarefa proposta dentro do tempo estipulado.
- **Porta-Voz** - tem como função comunicar à turma e ao professor as decisões do grupo; anotar as respostas dadas pelo grupo na realização das tarefas e intermediar a comunicação com o professor.

5.4. Vantagens e desvantagens da Aprendizagem Cooperativa

Ted Panitz (1996), Palmer, Peters e Streetman (2009, citados por Lopes & Silva, 2009) referem a existência de mais de cinquenta vantagens da aprendizagem cooperativa, sendo estes, divididos em quatro áreas: sociais, psicológicas, académicas e de avaliação. No quadro seguinte estão exemplificados alguns exemplos das quatro áreas:

Vantagens da Aprendizagem Cooperativa	
Sociais	Psicológicas
<ul style="list-style-type: none"> • Estimula e desenvolve as relações interpessoais • Promove respostas sociais e positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos • Encoraja a responsabilidade pelos outros 	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o aumento da autoestima • Melhora a satisfação do aluno com as experiências da aprendizagem • Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas • A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa
Académicas	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve competências de pensamento a nível superior • Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate • O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornarem-se menos aborrecidas por meio das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula • Desenvolve as competências de comunicação oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona formas de avaliação alternativas, tais como, a observação de grupos, avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas • Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo • Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente

Quadro 4: Vantagens e desvantagens da Aprendizagem Cooperativa

Mary McCaslin e Tom Good (1996), Battistich, Solomon e Delucci (1993) e Cohen (1986 citados por Lopes e Silva 2009) referem desvantagens na aplicação da aprendizagem cooperativa:

- Os alunos valorizam, muitas vezes, o processo ou os procedimentos em detrimento da aprendizagem;
- A socialização e as relações interpessoais podem ter primazia sobre a aprendizagem conceptual;
- Os alunos podem, simplesmente, mudar a dependência do professor para a dependência do “perito” do grupo;
- Pode haver um aumento, em vez de uma diminuição, dos estatutos dentro do grupo.

Se, previamente, não houver um planeamento e um controle cuidadoso por parte do professor, as interações do grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e originar uma deterioração, em vez de provocar um melhoramento nas relações sociais da turma.

5.5. Vantagens para os alunos com Necessidades Educativas Especiais

Com a implementação da Aprendizagem Cooperativa prevalece um leque de benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais. Estes envolvem-se mais nas atividades da sala de aula, quando o professor utiliza a aprendizagem cooperativa em comparação com aulas nas quais se utiliza metodologias mais tradicionais de ensino. Ou seja, nas salas de aula inclusivas, nas quais se recorre à aprendizagem cooperativa, estes alunos articulam os seus pensamentos mais livremente, recebendo um *feedback* formativo e acabam por obter um treino adicional relativo ao desenvolvimento de competências e obtêm uma maior oportunidade de participação.

A aprendizagem cooperativa permite melhorar o desempenho académico, bem como o desempenho social de crianças com necessidades educativas especiais, visto que, os grupos heterogéneos são o centro da AC. Assim, os alunos com dificuldades podem trabalhar em estreita colaboração com os alunos que estão mais avançados na aprendizagem. Slavin (1995) refere que os alunos com NEE têm mais possibilidade de

conseguir atingir o mesmo nível de aprendizagem que os colegas, quando são estes a fornecer as explicações e os modelos de aprendizagem.

Em suma, a Aprendizagem Cooperativa deve ser entendida como um conjunto de métodos, que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, para que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas que conduzem à aprendizagem (Johnson, Johnson & Stanne, 2000).

Aprender de forma cooperativa implica aprender com recurso ao trabalho em grupo, embora nem toda a aprendizagem realizada em grupo possa ser considerada trabalho cooperativo.

Os objetivos da intervenção prendem-se com a utilização de metodologias de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula, de modo a promover a inclusão da aluna M. no meio envolvente e garantir a melhoria da autoestima da aluna, a fim que assuma uma maior participação nas atividades na sala de aula.

Para tal, utilizar-se-ão uma estrutura de aprendizagem cooperativa, designada por STAD (*Student Team Achievement Division*) e o método Jigsaw (Puzzle Teams). Esta promoção de práticas inclusivas, conjugada com uma pedagogia diferenciada, vai permitir o sucesso dos alunos.

Face aos objetivos delineados, que reforçam a relevância do projeto de intervenção, e a partir da aplicação dos métodos e das práticas educativas (devidamente explicitadas nos capítulos referentes ao enquadramento teórico), creio ser possível a realização de algumas mudanças significativas nas práticas tradicionais de ensino, de forma a poder enquadrar a aprendizagem em função das necessidades educativas específicas dos alunos e, neste caso em específico, em função das dificuldades identificadas no perfil da aluna M. . Tal consideração prende-se com o facto de acreditar que é possível garantir o sucesso escolar dos alunos, independentemente dos problemas diagnosticados (como é o caso da aluna M.).

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

A parte dois do trabalho diz respeito à Componente Empírica, onde será abordado todo o processo de intervenção efetuado. Antes de iniciar a observação e a intervenção, foi estabelecido um primeiro contacto com o encarregado de educação da aluna M., em que lhe foi explicado a metodologia que seria aplicada. Após a obtenção do consentimento, por parte do encarregado de educação, a mestranda efetuou o pedido de autorização para a realização do projeto ao Colégio (Anexo 1).

Num segundo momento, aborda-se o objeto de estudo em questão. Esta parte é constituída por três capítulos: capítulo 6: Caracterização do Contexto Escolar e da aluna; capítulo 7: Processo de Intervenção e capítulo 8: Considerações Finais.

CAPÍTULO VI – Caracterização do Contexto Escolar e da Aluna

Este capítulo irá apresentar a caracterização do sujeito e do contexto em que se insere.

6.1. Caracterização do Contexto Escolar e Turma

O projeto de intervenção decorreu no Colégio de Nossa Senhora da Apresentação (Colégio de Calvão), situado na aldeia de Calvão, concelho de Vagos, na zona sul do distrito de Aveiro, a cerca de seis quilómetros da sede do concelho e da vila de Mira. É um estabelecimento de ensino sem fins lucrativos e funciona em regime de contrato de associação com o Ministério da Educação, tendo paralelismo e autonomia pedagógica. Situado num meio rural, a maioria das crianças, do grupo-turma em questão, enquadra-se num estatuto social e económico médio baixo.

A turma, onde decorreu a intervenção, é composta por vinte e seis alunos, dos quais oito são rapazes e dezoito são raparigas. É uma turma do sexto ano de escolaridade e a intervenção decorreu na disciplina de História e Geografia de Portugal. De referir que existem cinco alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente a aluna que, doravante, designaremos apenas por M., para salvaguardar o seu anonimato. De entre os alunos da turma avaliados com NEE, temos a aluna B. que tem dificuldades cognitivas, o que dificulta e prejudica o seu aproveitamento (usufrui de medidas universais); a aluna J., com dificuldades cognitivas (usufruindo de medidas universais e seletivas), que necessita, de igual modo, de constante apoio para a realização de tarefas em contexto de sala de aula; a aluna I., que tem problemas de audição, usando aparelhos auditivos em ambos os ouvidos. De salientar que esta aluna usa também um amplificador e que o professor tem de usar um microfone, durante as aulas. Por fim, temos o A., um aluno oriundo da Venezuela com graves dificuldades ao nível do Português, que depois de ter sido avaliado, foram aplicadas medidas universais, havendo a suspeita de uma possível disortografia/dislexia, o que dificulta a sua aprendizagem, aliada às dificuldades linguísticas já diagnosticadas.

Nesta turma há uma enorme multiculturalidade: três alunos de origem venezuelana – tendo evidentes dificuldades no domínio do Português; um aluno de origem francesa; uma aluna de nacionalidade norte-americana e ainda outra de nacionalidade brasileira.

6.2. Contexto Familiar e Percurso Escolar da aluna M.

O estudo foi realizado com a M., uma criança de 12 anos, do sexo feminino, que frequenta o sexto ano de escolaridade na escola referida no ponto anterior e que vive com os seus pais e uma irmã, numa freguesia vizinha da do Colégio. Proveniente de um contexto socioeconómico médio, é de realçar que os dois progenitores se encontram empregados e apresentam uma situação económica estável. Ao nível da escolarização dos pais, ambos têm o ensino secundário. Profissionalmente, o pai é operário fabril e a mãe é técnica auxiliar educativa. A M. tem uma irmã que está na universidade, a tirar o curso de Marketing. Os pais têm uma excelente relação com todos os meios envolventes da escola e estão presentes na vida escolar da M., participando sempre nas atividades extracurriculares.

Os pais são assíduos nas consultas de rotina no Hospital/Centro de Saúde. Sempre que lhe é solicitado, a mãe vai à escola e revela interesse em colaborar e participar nas decisões respeitantes à sua educanda.

No que se refere ao seu percurso escolar, podemos dizer que a M. frequentou a creche e o Jardim de Infância Betel, em Ponte de Vagos. Quando ingressou no primeiro ano de escolaridade, foi referenciada pelo professor titular de turma, por se distrair, sozinha, e por revelar comportamentos algo desajustados em comparação com os pares. Com o decorrer do tempo, foi-se verificando que a aluna não progredia nas aprendizagens como seria espectável. Após uma reunião entre o professor titular de turma e a psicóloga, que realizou a avaliação psicológica/cognitiva da M, ficou decidido que a discente passaria a ser abrangida pelo Decreto-Lei N° 3/2008, usufruindo a partir daí, de medidas no âmbito da Educação Especial, nomeadamente de Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais e

Adequações no Processo de Avaliação. Atualmente, a aluna usufrui de medidas universais e seletivas ao abrigo do Decreto-Lei Nº 54/2018.

De salientar que a aluna ficou retida no segundo ano e que foi, entretanto, transferida para a Escola Básica Nº 1 de Calvão, por incompatibilidades verificadas com o método de ensino do professor titular de turma, ou seja, sentiu-se que a aluna precisava de um ambiente mais estruturado, com regras muito precisas e com poucas alterações nas suas vivências quotidianas. A M. concluiu o primeiro ciclo do ensino básico, apesar das dificuldades apresentadas em praticamente todas as áreas, com especial incidência no Português e na Matemática.

Ingressou no Colégio de Nossa Senhora da Apresentação no ano letivo de 2017/2018, no quinto ano, continuando a usufruir das medidas referidas anteriormente. A adaptação da aluna a uma nova escola foi complicada, no início. A M. mostrava-se muitas vezes birrenta, recusando-se a realizar as tarefas e revelando imensas dificuldades na capacidade de se manter atenta e concentrada nos trabalhos e nas aulas.

6.3. Características da criança tendo em conta o Perfil de Funcionalidade por Referência à CIF- CJ¹

De acordo com o Relatório Técnico-Pedagógico elaborado pela equipa educativa e com os relatórios efetuados pelos médicos assistentes, tendo em conta a CIF-CJ, a aluna apresenta uma deficiência moderada ao nível das Funções Psicossociais Globais e uma deficiência grave nas Funções da Atenção. Ao nível das Funções da Linguagem, tem uma deficiência grave, bem como nas Funções Mentais da Linguagem. Apresenta ainda uma deficiência moderada nas Funções Mentais específicas.

Segundo o Relatório Psicológico de abril de 2014, a aluna foi avaliada através da aplicação das seguintes provas: a prova WISC para crianças, Terceira Edição, a prova CARS e a prova “Era uma vez...”. Ao longo deste processo, foram avaliados o comportamento social, a linguagem, a atenção, os interesses e rotinas e, por último a

¹ Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens

inteligência/cognição da criança. Concluiu-se que, relativamente às Interações e Relacionamentos, a M. revela algumas dificuldades nas interações interpessoais básicas e complexas, mas que, quando quer, é capaz de interagir com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada.

No que se refere à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, apresenta dificuldades graves a nível da aquisição de termos complexos. Os seus problemas a nível da retenção da informação e da memória refletem-se nas suas aprendizagens, manifestando também dificuldades moderadas em adquirir competências. Apresenta, ainda, dificuldades graves em se concentrar e dirigir a atenção. A M. demonstra graves dificuldades em formular e ordenar ideias e conceitos, nomeadamente na sua manipulação com base em factos ou informações incompletas, bem como no uso do pensamento abstrato.

Relativamente à leitura, apresenta graves dificuldades, tanto no automatismo, como na compreensão. Efetua muitas incorreções e bastantes hesitações perante palavras pouco frequentes e de estrutura silábica mais complexa. Troca, omite ou adiciona letras e sílabas quando está a ler palavras multissilábicas. Confunde palavras por similitude gráfica ou semântica. Relativamente à escrita, elabora um pequeno texto simples, contudo, apresenta graves dificuldades em todo o processo, revelando dificuldades em escrever um texto de forma autónoma e em utilizar as convenções gramaticais automatizadas. A aluna demonstra ainda graves dificuldades em efetuar cálculos, nomeadamente na aplicação dos princípios matemáticos e na resolução de um enunciado escrito de um problema. São também evidentes as limitações a nível da realização das operações. As suas dificuldades manifestam-se tanto na utilização de competências e estratégias simples do processo de cálculo, como nas complexas, na análise da informação disponível para resolver situações problemáticas, na identificação das estratégias para as resolver, bem como na aplicação das operações possíveis para as efetuar, principalmente em situações que envolvam mais do que uma operação.

As informações relativas à M. foram retiradas do Programa Educativo Individual (PEI) e do Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Nestes documentos estão preconizadas

igualmente algumas medidas de acompanhamento por parte dos professores e técnicos, nomeadamente acompanhamento por parte da psicóloga escolar e da docente de educação especial, na aula e fora da aula. A M. tem também adequações no seu processo de avaliação, beneficiando do acompanhamento por parte da docente educação especial, para a realização das fichas de avaliação. A M. nas aulas precisa de constante orientação, acompanhamento e incentivo, exigindo do professor uma maior disponibilidade, de forma a conseguir realizar as tarefas propostas e atingir os objetivos mínimos a cada disciplina.

CAPÍTULO VII – PROCESSO DE INTERVENÇÃO

O presente capítulo irá enunciar os objetivos específicos da intervenção, desde o processo, a metodologia e os recursos utilizados durante a intervenção, às estratégias desenvolvidas e às atividades desenvolvidas, no decorrer das aulas.

7.1. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos não foram definidos numa primeira fase. Primeiramente, foi feita uma observação, de forma a conhecer melhor a aluna, os seus interesses/gostos e de igual modo, conhecer as expectativas da família em relação à aluna. Posto isto, foi realizada uma entrevista (Anexo 2) à encarregada de educação e, só depois, foram estabelecidos os objetivos para a intervenção.

A intervenção teve como principal interveniente a aluna M. mas, tendo em conta as características da turma, todos os alunos foram envolvidos (especialmente os que tinham medidas universais e seletivas no seu currículo) no projeto, levando a uma maior entreaajuda de todos, com o intuito de obter sucesso escolar.

Deste modo, e sempre com a intenção de melhorar a autoestima e a participação em contexto de sala de aula, foram definidas as seguintes propostas de intervenção:

- Promover a prática inclusiva no grupo-turma, com base na Aprendizagem Cooperativa;
- Valorizar a autoestima da aluna, através do desenvolvimento das competências sociais e do reforço positivo;
- Promover o sucesso académico através da Pedagogia Diferenciada;
- Avaliar o impacto da aplicação do método Jigsaw e do método STAD na promoção do sucesso escolar.

7.2. Metodologias

A metodologia utilizada consistiu na utilização de dois métodos de aprendizagem cooperativa – o STAD e o Jigsaw.

Na aprendizagem cooperativa, o professor tem à sua disposição uma variedade de métodos que pode utilizar tendo em conta os objetivos pretendidos a alcançar. Estes métodos podem ser distinguidos uns dos outros, a partir de determinados aspetos, entre eles, a composição e o tamanho do grupo, a forma como a interdependência é estruturada entre os membros, a responsabilidade individual de cada membro, a estrutura da tarefa imposta externamente e as competências sociais que os membros do grupo precisam de desempenhar na tarefa.

O **método Jigsaw** ²(Puzzle Teams) foi desenvolvido por Elliot Aronson e colegas, em 1978, e caracteriza-se por um conjunto de procedimentos específicos, sendo especialmente adequado ao desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos. (Gill, Heermans Herath, 1998)

O método original solicitava que fossem elaborados materiais didáticos específicos pelo professor, sendo que, posteriormente, foi adaptado, permitindo uma utilização mais fácil e prática, podendo ser utilizado em disciplinas/matérias em que os conteúdos a lecionar tenham a forma de narrativa escrita, por exemplo, na disciplina de História e Geografia de Portugal (Lopes e Silva, 2009).

No método Jigsaw, é estabelecido uma rede de cooperação entre os membros do mesmo grupo, estabelecendo-se uma divisão das tarefas de aprendizagem. Assim, numa primeira fase, os alunos são distribuídos em grupos heterogéneos – grupos de base – e um determinado conteúdo é discutido por todos os membros de cada grupo. O assunto é subdividido em tantos subtópicos quantos os elementos do grupo, tendo cada elemento do grupo a responsabilidade de preparar a sua parte através da informação fornecida pelo professor e que o próprio aluno vai recolher. Numa segunda fase, os elementos do grupo vão estudar a mesma matéria juntando-se em subgrupos

² <http://www.jigsaw.org/> (site do método Puzzle Teams)

para discutirem e aprenderem em conjunto, ou seja, o grupo vai dividir-se e levar à formação de vários grupos a quem foi atribuída a mesma tarefa – grupos de peritos – onde vai haver a troca de informação e esclarecimento de dúvidas. Após a conclusão das atividades nos subgrupos, cada elemento retorna ao grupo de base e vai apresentar o que aprendeu sobre o seu subtópico aos restantes elementos do grupo, de maneira a que fiquem reunidos os conhecimentos imprescindíveis para a compreensão do tópico em questão.

Durante a realização do trabalho de grupo, o professor vai ter o papel de mediador, contudo, no final, vai avaliar individualmente cada aluno, através da observação direta do desempenho de cada elemento nos grupos ou através da realização de uma ficha de avaliação. No desenrolar deste método, podem ser atribuídos nomes às equipas, serem dados pontos pelos resultados obtidos individualmente, que serão somados para a pontuação total do grupo, e podem ser atribuídas recompensas, de modo a incentivar o desempenho pelos alunos.

O objetivo deste método é criar relacionamento de aprendizagem baseados na interdependência positiva, já que um conteúdo de aprendizagem é dividido entre todos, as tarefas de aprendizagem e estrutura a interação entre os alunos mediante equipas de trabalho. Todos os elementos do grupo dependem dos outros colegas para obter a informação necessária para a realização da aprendizagem consolidada dos conteúdos.

Os alunos são tutores da aprendizagem dos colegas e são tutorados mutuamente. Não há dependência excessiva do professor, uma vez que são eles próprios os construtores da sua própria aprendizagem.

O Jigsaw é um dos métodos mais flexíveis referentes à aprendizagem em equipa. Podem ser feitas várias alterações e continuar a manter o modelo básico, tais como:

1. Em vez de fazer com que os tópicos se refiram a materiais narrativos fornecidos aos alunos, pedir aos alunos que pesquisem um conjunto de materiais de sala de aula ou biblioteca para encontrar informações sobre seus tópicos;
2. Pedir aos alunos que escrevam experiências ou forneçam relatórios orais em vez de responderem aos questionários depois de concluírem os relatórios;

3. Em vez de ter todas as equipas a estudar o mesmo assunto, dar a cada equipa um único tema para ser aprendido juntos e dar a cada membro da equipa um subtópico. Cada equipa pode preparar e realizar uma apresentação oral para toda a turma. (Slavin, 1988).

Para implementar este método com sucesso, primeiramente o professor começa por seleccionar os conteúdos a serem trabalhados, e dividir o tema no mesmo número de partes quanto o número de membros dos grupos base (se um grupo for constituído por cinco elementos, o conteúdo deve ser dividido em cinco partes). O professor deve preparar os materiais que vão ser utilizados no trabalho de grupo, que pode ser extensível a mais do que uma aula (guiões, fichas de trabalho, etc.) e distribuir os mesmos pelos elementos do grupo. O professor, de igual modo, deve preparar a avaliação individual dos alunos (construção de grelhas de observação, elaboração de questões), as questões apresentadas podem ser apresentadas em forma de ficha de trabalho/questão aula.

Quanto à constituição dos grupos, estes devem ser heterogéneos, pequenos (com quatro/cinco elementos), tendo em consideração o género, o rendimento escolar, entre outros fatores. No que diz respeito à organização da sala, vai depender do espaço da mesma e do número de grupos constituídos, tendo o professor de rentabilizar o espaço da melhor forma possível.

Durante a realização das atividades, o professor vai funcionar como orientador durante a realização das atividades em grupo, sendo fundamental a contínua circulação do professor pela sala de aula, de forma a acompanhar o desenrolar dos trabalhos de grupo e auxiliar caso seja necessário. No término, deve realizar uma síntese dos assuntos tratados, de forma a que os alunos tomem conhecimento da versão correta.

Podemos resumir num quadro o método descrito anteriormente e a sua utilidade na sala de aula.

Os alunos...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalham em dois tipos de grupos: base e peritos
Útil para...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular a cooperação entre os alunos ▪ Melhorar o relacionamento/diálogo entre os alunos ▪ Desenvolver as competências de leitura e compreensão ▪ Facilitar o ensino-aprendizagem de pares ▪ Aumentar a autoestima e a resiliência dos alunos ▪ Incentivar a responsabilidade pessoal, trabalho em equipa e interdependência positiva
O professor tem de ...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constituir grupos heterogéneos ▪ Escolher a matéria e subdividir a mesma por todos os elementos grupo ▪ Organizar as fichas de trabalho com os conteúdos a trabalhar ▪ Elaborar testes sobre os conteúdos trabalhados ▪ Construir a folha de cálculo das pontuações de superação ▪ Estabelecer as recompensas dos grupos

Quadro 5: Método de Jigsaw (adaptado de Silva, Lopes e Moreira, 2018)

O **método STAD** (*Student Team Achievement Division*) foi desenvolvido na década de 70, do século XX, por Robert Slavin. STAD. É um dos métodos mais formais simples na aprendizagem cooperativa, privilegiando a responsabilidade individual que cada elemento do grupo tem na verificação de se os restantes elementos do grupo conseguem aprender as matérias, permitindo assim atingir o sucesso individual de todos os elementos do grupo.

Slavin (1994 citado por Lopes e Silva em 2009) defende que este método é constituído por um ciclo regular de atividades educativas, caracterizado por cinco etapas fundamentais:

- 1) Apresentação do conteúdo à turma pelo professor;
- 2) Trabalho de grupo;
- 3) Avaliação individual;
- 4) Verificação do progresso dos alunos com base nos resultados individuais;
- 5) Reconhecimento ou recompensa dos grupos.

1) Apresentação do conteúdo à turma pelo professor: O professor faz a apresentação do tema a aprender, informa os alunos sobre as aprendizagens que vão realizar e a sua importância e explica os conceitos fundamentais da aula. Esta apresentação não deve ultrapassar os quinze minutos da aula.

2) Trabalho de grupo: Composição dos grupos heterogéneos de quatro a cinco elementos. Os alunos resolvem as fichas facultadas, trocam opiniões, elaboram sínteses e clarificam conteúdos de modo a que todos tenham resultados positivos na avaliação individual e em grupo.

3) Avaliação individual: Cada aluno é individualmente responsável pelos seus conhecimentos. Após o término do tempo disponibilizado para o trabalho de grupo, os alunos são submetidos ao questionário de avaliação individual sobre a matéria estudada.

4) Verificação do progresso dos alunos com base nos resultados individuais: É avaliado o resultado do questionário de avaliação individual mencionado no ponto anterior e comparado com o desempenho/resultado do aluno nas avaliações realizadas, anteriormente. De seguida, são atribuídos pontos à equipa de acordo com o resultado do progresso dos alunos, de acordo com a tabela (1). Para obter a classificação dos grupos, somam-se os pontos de superação de cada elemento e divide-se o total pelo número de alunos.

Se o resultado do teste é ...	O aluno ganha ...
Um trabalho feito, independentemente da classificação de base	30 ³
Mais de 10 pontos acima da classificação de base	30
De 10 pontos a um ponto acima da classificação de base	20
Um ponto abaixo até 10 pontos abaixo da classificação de base	10
Mais de 10 pontos abaixo da classificação de base	5

Tabela 1: Regras de pontuação (adaptado de Lopes e Silva, 2009)

5) Reconhecimento ou recompensa dos grupos: O objetivo principal nesta fase é de entregar recompensas/certificados aos grupos. Os grupos que pontuarem mais, segundo critérios estabelecidos (tabela 2), devem receber prémios de reforço positivo e de valorização do desempenho individual/coletivo pelo sucesso do grupo.

Critério (Média da equipa)	Prémio
15	Boa equipa
20	Grande equipa
25	Super equipa

Tabela 2: Critérios de atribuição de prémios às equipas (adaptado de Lopes e Silva, 2009)

Os principais objetivos do método STAD são:

- Responsabilizar os membros do grupo pelas aprendizagens de todos os colegas para a obtenção do sucesso escolar;
- Acelerar a aprendizagem e o aproveitamento de todos os alunos.

³ Vai permitir aos bons alunos terem uma boa contribuição pois, caso contrário, muitas vezes poucos pontos ganhavam de um teste para outro. (Lopes & Silva 2009)

Podemos resumir num quadro o método descrito anteriormente e a sua utilidade na sala de aula.

Os alunos...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em grupo realizam fichas com exercícios da matéria lecionada pelo professor
Útil para...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esclarecer dúvidas ▪ Consolidar a aprendizagem das matérias ▪ Promover o trabalho autónomo e a autorregulação ▪ Promover a responsabilidade individual ▪ Promover a autoestima e a aceitação das diferenças
O professor tem de ...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparar a aula de acordo com os conteúdos ▪ Constituir grupos heterogéneos ▪ Preparar as fichas e as respetivas correções

Quadro 6: Método STAD (adaptado de Silva, Lopes e Moreira, 2018)

7.3. Recursos

Foram diversos os recursos usados ao longo do processo de intervenção com a M. Os materiais utilizados consistiam na construção de guiões e as respetivas fichas de exercícios (Anexo 3), a construção de um cartão de pontos (Anexo 4). Foi criado o Diário de Bordo (Anexo 5) e, por fim, a elaboração dos cartões com a descrição do papel de cada aluno nos grupos (Anexo 6).

7.4. Calendarização

A intervenção foi programada em dois momentos: o antes e a intervenção propriamente dita.

O primeiro momento decorreu desde finais de setembro até final de dezembro, período em que foi escolhido o caso para o projeto. Após a escolha do caso, foi obtida a autorização formal junto da direção do Colégio. Antes da intervenção, foi realizada a revisão da literatura para fundamentar a escolha dos métodos de aprendizagem cooperativa utilizados. Neste período, foi efetuada a entrevista à encarregada de educação e a respetiva observação da aluna em contexto de sala de aula.

O segundo momento decorreu desde janeiro até ao final de maio, realizando-se assim a implementação do projeto. Com o final da implementação do projeto, realizou-se nova entrevista ao encarregado de educação da aluna M. Após a entrevista, foi realizada a compilação de toda a informação recolhida. De seguida, elaborou-se a reflexão e as considerações finais relativamente à eficácia da intervenção com a mesma.

7.5. Primeira Fase – Observação

A primeira fase teve início em outubro de 2018, com a obtenção da autorização por parte da direção do Colégio. Nesta fase, foi realizada a entrevista ao encarregado de educação e foi elaborada uma grelha de observação de aulas (Anexo 7).

No decorrer do primeiro período, foi usada uma metodologia de ensino convencional, ou seja, as aulas foram expositivas, sendo o professor o centro das mesmas, e durante as quais cada aluno apreendeu os conhecimentos expostos. Neste período, os alunos realizaram três fichas de trabalho e tiveram dois momentos de avaliação.

A classificação obtida nestes momentos de avaliação permitiu uma comparação com as classificações obtidas no segundo e terceiro período. Desta forma, foi possível analisar o progresso dos alunos, sobretudo da aluna M.

Utilizou-se uma metodologia de organização da aprendizagem baseada no trabalho de pares, sem qualquer informação prévia acerca do método a ser usado na aula, o que permitiu a observação direta das competências sociais que os alunos têm, de forma a ser estabelecida uma linha de base. A opção de não informar os alunos, prendeu-se

com o facto de poder, assim, avaliar a atitude dos discentes perante uma nova metodologia de trabalho. Com o trabalho de pares, foi instituída uma linha orientadora, permitindo a adaptação ao espaço da sala e à sua organização.

O trabalho de pares consistiu numa pequena pesquisa (Anexo 8), referente ao nome da rua onde vivem. Após esta pesquisa, foram formados grupos para concluir a tarefa iniciada – realização da biografia (Anexo 9) do nome da rua escolhido (Cerdeira, Reis e Antunes, 1996).

A primeira fase terminou com a explicação como iriam decorrer as aulas de História até ao término do ano letivo. Foram definidos os grupos a serem usados nos trabalhos a serem desenvolvidos. Houve a atribuição de papéis aos alunos e a explicação das regras do trabalho de grupo. Para a aluna M., foi explicado, individualmente, como funcionaria o cartão de pontos de superação e as respetivas recompensas (Anexo 10)

No que concerne aos papéis a serem desempenhados pelos alunos – Guardião do Tempo; Facilitador; Porta-Voz; Harmonizador – foram analisadas as suas funções e os objetivos respeitantes a cada papel. De forma a manter a informação presente, foram elaborados cartões que ilustravam e explicavam o papel desempenhado por cada elemento do grupo (Lopes e Silva, 2009).

A utilização do trabalho de pares reforçou a autoestima e a confiança dos alunos e permitiu auxiliar os mesmos no que concerne à responsabilidade que assumiram, ou seja, a de auxiliarem os colegas. Permitiu ainda ter um maior foco e objetividade no seu rendimento escolar. Após a habituação da rotina de trabalho de pares, passou-se para a realização de trabalho em grupo, onde a sua integração nos grupos é garantida pelos pares, que vão constituir um elemento fundamental para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso escolar, que coligue a parte educativa ao desenvolvimento afetivo e social. Com a atribuição dos papéis a serem desempenhados pelos alunos, durante a realização das atividades propostas, para a aula, podemos destacar que este foi um fator de inclusão, visto serem os próprios alunos a definirem quem irá usufruir desse direito, contudo, como na tarefa seguinte, os alunos puderam trocar de função, permitindo uma ligação e entreaajuda entre ambos.

7.6. Segunda Fase – Implementação

A fase de implementação iniciou-se na primeira semana de aulas do segundo período até ao término do terceiro período, tendo-se realizado vinte sessões de trabalho cooperativo. Estas decorreram nas aulas de História e Geografia de Portugal e foram conjugadas com as atividades desenvolvidas pelo Colégio.

Neste período, a turma realizou três avaliações globais e quatro fichas de trabalho. Estes momentos estão representados no quadro 7.

Fichas de avaliação	Fichas de trabalho
05 de fevereiro	15 de janeiro
28 de fevereiro	07 de fevereiro
26 de março	14 de março
	23 de maio

Quadro 7 – Datas das avaliações realizadas

As unidades da disciplina que suportaram o trabalho para o projeto foram: Domínio D – Portugal do século XVIII ao século XIX, mais concretamente, o subdomínio D3 – Portugal na segunda metade do século XIX, o Domínio E – Portugal do século XX, Domínio F1 – A população portuguesa, Domínio F2 – Os lugares onde vivemos; Domínio F3 – Atividades que desenvolvemos, Domínio F4 – O mundo mais perto de nós e o Domínio F5 – Lazer e património, que envolveram a realização de atividades de ensino e de aprendizagem, planificadas de acordo com o método STAD (Anexo 11).

As sessões iniciavam-se sempre com a exploração da matéria do tema planificado e dos respetivos exercícios que iriam ser desenvolvidos. Era indicado aos alunos o tempo a ser utilizado e que estes tinham para a sua concretização. Após esta indicação, os alunos reuniam-se em grupo e davam início ao trabalho da aula. As tarefas fornecidas tiveram como suporte o manual adotado e os guiões realizados pela professora. Estas

tarefas, ao serem realizadas em conjunto, contribuíram para uma interação e uma entreaajuda entre todos os membros do grupo e igualmente também aquando das dúvidas existentes. Após o término da tarefa, a mesma era corrigida no quadro, solicitando-se a participação dos grupos através do porta-voz nomeado.

A aplicação das recompensas, após o término do exercício, aplicava-se à aluna M., sendo esta o “alvo” da intervenção do projeto (a intervenção realizada será explanada no ponto seguinte). No quadro 8, estão patentes as regras para a obtenção dos pontos.

Obtenção de pontos...	A aluna M. ganha...
Responder sem ser questionada	4 sorrisos
Realizar as tarefas de aula	3 sorrisos
Ler perante a turma	2 sorrisos
Realizar o Diário de Bordo	1 sorriso

Quadro 8: Regras para obtenção de pontos

Com base no referido nos pontos anteriores, durante a intervenção com a M., foram usados também o sistema de créditos e o reforço positivo. O sistema de créditos é uma estratégia de mudança de comportamentos que funciona como reforço após a concretização da atividade/objetivo pedido, consistindo em entregar ao aluno um determinado número de créditos, após a realização do comportamento pretendido (no caso da M. era participar ativamente nas aulas e realizar os exercícios pretendidos). Estes podem ser objetos do interesse do aluno, tais como: lápis de cor, lápis de cera, telas, cadernos, etc. e têm por objetivo acumular créditos, para depois serem trocados pelo reforço de apoio (Lopes e Rutherford, 2001). No caso da intervenção, os objetos a serem trocados foi material de desenho (a aluna adora desenhar e pintar). Os sistemas de créditos reforçam o comportamento do aluno continuamente, uma vez que cada vez que o aluno atinge o objetivo, ganha um crédito, para acumular e trocar ao fim de adquirir o número de comportamentos (créditos) combinados. Assim, sempre que o aluno exhibe o comportamento pretendido, recebe um crédito, e o acumular de

comportamentos/ créditos é que o faz ganhar o reforço de apoio. Esta estratégia permite que o comportamento se mantenha, mesmo que o reforço e a estratégia deixem de ser utilizados (Lopes & Rutherford, 2001). Ao mesmo tempo, o reforço positivo permite demonstrar ao aluno que todos os comportamentos realizados por ele, podem ter benefícios na sua realização.

Nas sessões efetuadas, a professora incidiu a sua atuação na observação da M. e na sua participação e sempre que os restantes elementos dos grupos revelavam alguma dificuldade, respeitante ao nível do conhecimento, atitudes/comportamentos desempenhando a função de mediador.

Procurou-se, sempre que fosse oportuno, incentivar os comportamentos positivos pelos alunos aquando da realização do trabalho colaborativo.

No decorrer das aulas, foram realizadas observações que foram registadas nas grelhas de observação.

7.7. Terceira Fase – Intervenção com a aluna M

O principal objetivo deste projeto foi aumentar a autoestima da aluna M., visto que esta não participava nas aulas e considerava-se “diferente” dos restantes colegas.

Como foi referido anteriormente no ponto 6.2. – Caracterização da turma, a aluna M. está inserida num contexto multicultural e com diversas particularidades, apesar da M ser o principal alvo do projeto, a restante turma foi envolvida tendo em conta o que foi mencionado.

No início do ano letivo, o primeiro contacto com a M não ocorreu da forma esperada, a discente teve alguma dificuldade em adaptar-se a uma nova professora/diretora de turma. Face a esta dificuldade, levei a cabo uma estratégia para estabelecer um elo de ligação entre ambas, com a criação de um contacto – telemóvel especial- que consistia num caderno, onde a aluna escrevia/desenhava o que sentia, pensava e, de seguida, obtinha uma resposta da minha parte. Este veículo de comunicação iniciou-se no

primeiro período e perdurou até ao término do ano letivo. Ao utilizar esta metodologia de comunicação, pretendia-se que a aluna se sentisse mais confortável para falar comigo e evitar que continuasse a sentir-se diferente perante a turma, sendo o objetivo primordial desta metodologia permitir à M. uma maior desenvoltura na comunicação.

Com o início da intervenção no segundo período, foi explicado à aluna em que consistia a mesma e os objetivos que estavam a ser propostos. No início a aluna demonstrou-se reticente mas, com o passar do tempo, a aluna embrenhou-se cada vez mais no projeto e nos objetivos, que ela própria delineou para alcançar.

A aluna estava habituada à sua rotina e à sua zona de conforto, aquando da mudança de lugar e do início em trabalho de grupo, foi necessário um trabalho extra, obrigando a professora a estar mais presente no seu grupo, para a auxiliar a ultrapassar as suas dificuldades e os seus medos, nunca descurando, no entanto, a restante turma, nomeadamente os alunos que têm adequações no processo de avaliação.

A quebra de rotina para a M. era bastante difícil e, sempre que acontecia, era necessário realizar reajuste ao plano de aula que tinha sido feito anteriormente. Nas primeiras sessões, havia, por parte da aluna uma recusa constante em trabalhar e em participar ativamente. De forma, a melhorar a participação da M., foi criado o Diário de Bordo, este consistia na realização de um pequeno resumo do que se tinha falado/ realizado na aula anterior. Aquando da sua implementação, a discente mostrou-se reticente, não cumprindo o que lhe fora solicitado. Com o decorrer das sessões, a aluna começou a fazer resumos e a lê-los em voz alta para os colegas (num primeiro momento, tinha o apoio de uma colega, mas, depois, começou a fazê-lo sozinha). Quando entrou na rotina da realização do diário, a aluna M. demonstrava interesse pela sua realização – relembrava a professora se era para fazer e na aula seguinte para a sua leitura.

Com a criação do Diário de Bordo, este estabeleceu um ritmo na realização de um breve resumo/comentário da aula anterior; permitiu trabalhar os objetivos pretendidos para a intervenção tais como aumentar a autoestima da aluna e melhorar a participação nas aulas, ao longo do ano letivo.

Como foi referido anteriormente, a M. não lia em voz alta, mas o objetivo de acumular pontos para receber as recompensas, fez com que ultrapassasse os seus medos. Com o acumular de pontos e o retorno das recompensas, a discente passou a estar mais ativa nas aulas, chegando a participar, de livre vontade, na resposta a questões que eram colocadas, na aula.

Na tabela seguinte, está um resumo das sessões realizadas com a M. e da forma como quando esta participava ativamente, ganhava pontos para as suas recompensas.

Data	Descrição da Intervenção
03.01	Deu-se início à intervenção. A M. não se revelou de início cooperativa com as atividades desenvolvidas
08.01	A M. começa a entender as mudanças de rotina e a sentir-se mais confortável com as mesmas
10.01	Realização de um exercício em par com a colega de carteira – demonstrou alguma relutância na sua execução
17.01	Início da prática do diário de bordo – a M. não o realizou
22.01	Realização de trabalho de par com a resolução de um exercício – com apoio da professora e da colega, começa a fazer (contudo com algumas dificuldades)
29.01	A M. fez o diário de bordo, mas não o leu perante a turma – pediu ajuda à colega (foi a colega que leu por ela em voz alta)
14.02	Início de trabalho de grupo, sendo distribuído um guião e a respetiva ficha de exercícios. Foi necessário estar mais pendente da M., visto, ela não se sentir confortável a trabalhar em grupo, ou seja, a aluna preferia trabalhar sozinha sem qualquer companhia por parte dos colegas.
19.02	A aluna M. lembrou a realização do diário de bordo, mas não quis ler para a turma. Nesta sessão, deu-se continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior, aqui a M. começou lentamente a fazer a ficha com apoio dos colegas e da professora
12.03	Início de trabalho de grupo, sendo distribuído um guião e a respetiva ficha de exercícios. Nesta sessão, a M. começou a estar mais participativa nas tarefas

14.03	Conclusão do trabalho de grupo iniciado na aula anterior. Nesta aula, a M. foi chamada a intervir diretamente pela professora (questões simples). A aluna não quis responder à questão. Aquando da deslocação ao lugar, a professora constatou que a sua resposta estava correta.
19.03	Trabalho de grupo – a M. começa cada vez mais a estar à vontade na realização neste tipo de atividade.
21.03	Conclusão do trabalho de grupo. A aluna, nesta sessão, quis ler o diário de bordo perante a turma (demonstrou bastante nervosismo). A M realizou os exercícios com os restantes elementos do grupo.
23.04	Nesta aula, houve mudança de planta. A M. ficou ainda mais próxima do lugar do professor. Não reagiu da melhor forma. Foi necessário conversar com ela e explicar. Devido a este contratempo, a aula não seguiu as diretrizes pensadas.
30.04	A M., no início da aula, concordou em ler o resumo que fez perante a turma. Início do trabalho de grupo.
02.05	Término do trabalho de grupo, sendo a M. a porta voz do mesmo. Significou que já estava mais desprendida perante os colegas e sem medo de errar algo.
07.05	Realização de uma atividade mais lúdica – visionamento de um documentário sobre o Estado Novo e após a visualização foi realizado um pequeno debate, durante o qual a M. participou mais ativamente, argumentando o porquê de não concordar com decisões efetuadas por Salazar
09.05	A M., neste dia, fez a leitura do diário com alguma resistência, esta não estava nos “seus dias”, não realizando também as tarefas da aula.
14.05	Nesta aula, a M. participou ativamente, sem ser questionada pela professora, algo que ela nunca tinha feito. Sendo motivo pelo qual a turma fez uma ovação.
16.05	Com o continuar da aula anterior, a M. leu o diário com imensa desenvoltura e fez a ficha com bastante participação da sua parte (na procura das respostas às perguntas colocadas)
28.05	Nesta aula, a M. leu o diário e cooperou com a colega na realização de uma ficha na aula.

Tabela 3: Intervenção da aluna M.

No decorrer do terceiro período, houve novamente algumas mudanças na rotina escolar da M., obrigando-a a um novo processo de habituação, visto ter havido mudança de sala e, conseqüentemente, uma mudança de lugares.

A intervenção, incidindo na M., permitiu a melhoria da sua autoestima, levando-a a uma maior participação nas aulas, mas também a um melhor relacionamento com os colegas. Conseguiu igualmente sair das suas rotinas pré-estabelecidas.

A M., com a aplicação dos métodos de aprendizagem cooperativa, melhorou os seus resultados académicos. Quanto à turma, esta viu o seu rendimento escolar aumentar.

Em suma, podemos resumir numa tabela dados comparativos, no que concerne à participação da aluna antes e durante a intervenção, podendo constatar a eficácia da mesma.

	Antes da intervenção	Após a intervenção
Número de participações	1 ou mesmo nenhuma – a aluna não gostava de se expor perante a turma	2/3 (média) – este número por vezes, podia ser maior ou menor, tudo dependendo da aluna e da rotina diária

Tabela 4: Dados da intervenção

CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término da implementação do projeto, podemos fazer um balanço final do mesmo: Analisar o que correu bem e o que correu menos bem, ao implementar as diferentes metodologias diferenciação pedagógica e de inclusão através do recurso a técnicas de organização cooperativa das aprendizagens.

Podemos questionar se estes conceitos são distintos ou se se complementam uns aos outros, no entanto, com o desenrolar da intervenção, o que verificamos é que não foi possível separar estes três conceitos. Sendo assim, a ideia inicial e a problemática identificada desencadearam um processo que implicou a definição de estratégias, procedimentos e métodos a serem aplicados nas aulas. No fim desta etapa, é importante refletir sobre o impacto da intervenção e das mudanças ocorridas tanto na aluna, bem como professor e a perspetiva do mesmo.

No que diz respeito ao rendimento escolar da aluna M., a utilização dos métodos cooperativos de organização das aprendizagens possibilitou à aluna M e aos restantes colegas atingir melhores resultados académicos, os quais resultaram da dinâmica de entreajuda dos colegas mais habilitados através de exercícios em conjunto, o que permitiu a participação dos alunos menos aptos, ajudando-os na superação das suas dificuldades, gerando sucesso para todos.

As melhorias dos resultados, alcançadas no fim do ano letivo, evidenciaram as vantagens da implementação da Aprendizagem Cooperativa nas aulas, sobretudo no caso da melhoria do rendimento escolar da aluna M e dos colegas de turma e da autoestima da discente. O rendimento escolar da M e dos restantes alunos pode ser constatado através das avaliações finais na disciplina de História: Todos alcançaram a classificação positiva e dentro da positiva houve resultados bastantes satisfatórios – a M. conseguiu atingir o nível 4 à disciplina (tendo iniciado o ano com notas relativamente baixas). Estes resultados sugerem a eficácia de trabalhar em grupo, permitindo um maior rendimento escolar a todos os intervenientes.

As limitações da implementação da intervenção decorreram, sobretudo, na limitação do tempo da mestranda e nas dificuldades de conciliação de atividades paralelas à

consecução do projeto, contudo foram realizadas as sessões previstas conciliando as mesmas com as atividades desenvolvidas pelo colégio

Os métodos cooperativos – STAD e Jigsaw – despertaram o entusiasmo dos alunos pelas aulas e pelas tarefas inerentes às mesmas, sendo que os alunos acabaram por criar a rotina das aulas, visto saberem como estas desenrolar-se-iam, desde do agrupar, logo no início das aulas, à gestão na realização dos trabalhos (os alunos tinham presente os papéis que lhes tinham sido atribuídos)

A implementação do projeto teve limitações decorrentes da execução do plano anual de atividades do colégio que, por vezes, coincidia com as aulas.

O facto do projeto ter sido só implementado numa só disciplina – HGP – dificultou ligeiramente, no início, a aquisição de competências por parte da M.. Teria havido mais benefícios para a aluna, se o projeto tivesse sido estendido às restantes disciplinas mais teóricas.

Por último, a realização de atividades de aprendizagem cooperativa exige do professor uma preparação prévia que implica uma grande dedicação e uma disponibilidade de tempo, quase total, para a preparação dos materiais utilizados nas sessões. Independentemente dos constrangimentos/dificuldades sentidos, considero que a intervenção foi bastante benéfica para todos os seus intervenientes porque, ao envolver todos os elementos, pudemos assegurar os pressupostos que estão contidos na Declaração de Salamanca e que preconizam uma escola inclusiva.

Ao analisar a intervenção efetuada, podemos constatar que a metodologia usada nas aulas foi baseada na AC e como referido anteriormente, os resultados académicos seriam mais benéficos para todos. Estes passariam a estar com mais vontade nas aulas e não por serem obrigados, contudo, durante a intervenção pode ter a experiência do que referi – se os alunos não gostavam de História e Geografia de Portugal, passaram a gostar por poderem ser parte integrante da aula e participarem ativamente no seu processo de ensino e de aprendizagem. A mudança de atitude perante a aula, acaba por motivar o professor para continuar a implementação da AC nas aulas para benefício dos alunos e do seu sucesso escolar.

Reconheço que a inclusão de alunos com NEE não depende só dos alunos, mas também do professor, que tem um papel relevante, se não mesmo um papel indispensável à inclusão destes alunos. Porque não são eles que se devem adaptar a uma metodologia/estratégias às necessidades reais dos alunos nas aulas. A progressão e o sucesso ao nível académico e pessoal ficarão mais perto de ser alcançados se os professores conseguirem alcançar um patamar de motivação, para continuar a promover um ensino de qualidade a todos os alunos, tendo em conta todas as individualidades presentes na sala de aula, não descurando, deste modo, nenhum aluno.

Com o término da implementação do projeto, posso enaltecer o seu sucesso, uma vez que o resultado verificado com a M. demonstra que se alcançou os objetivos estabelecidos para esta intervenção.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (coord.), Caldeira, E., Micaelo, M., Paes, I., Vitorino, T., (2004). *Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas; Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ainscow, M., Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUEM

Alves, E., Jesus, E. (2017). *HGP em ação 6*. Porto: Porto Editora

American Psychiatric Association (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais: DSM-5. 5ª ed.* Lisboa: Climepsi Editores.

Barreiros, D., Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T. (2009). *Tornar a educação*. Brasília: UNESCO

Borges, I. C. N. (2011). *O papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais - estudo com alunos do 3.º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra.

Canavarro, J. M. P., Pereira, A. I.F., Pascoal, P. (2001). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Cerdeira, J. P., Reis, M. I. B. S., Antunes, R. J.S. (1996). *A educação é para todos: modelos e propostas educativas para o ensino básico*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, Programa Educação Para Todos.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora. Porto.

Correia, L.M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora

Correia, L.M. (2004). *Educação especial e inclusão: duas faces de uma mesma moeda*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança

- Fontes, A., Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gill, T., Heermans, K., Herath, R. (1998). *Puzzled about Teams*. The Pennsylvania State University: Schreyer Institute for Innovation in Learning
- Guedes, L., Silva, M. H., Lopes, J. P. (2015). A aprendizagem cooperativa na prática independente do método instrução direta. Benefícios psicológicos, académicos e sociais. *Revista Electrónica de Educação e Psicologia*, 4, p. 1-15
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2001). Learning together and alone: an overview. *Asia Pacific Journal of Education*.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1998). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. (2014). Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Kaye, A. R. (1991). *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers*. Berlin: Springer-Verlag.
- Leitão, F. A. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Lima, C. B. (2015). *Perturbações do neurodesenvolvimento: manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lima, C. B. (2016). *Perturbações do Espetro do Autismo: manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Madureira, I. P., Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Meijer, Cor J. W. (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2º e 3º ciclos do ensino básico: relatório síntese*. Middelfart: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Niza, S. (2004). *A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes?* Brasil: Penso Editora

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Rutherford, R., Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada: uma forma de aprender a aprender*. Asa Editores. Porto.

Sanches, I. (2011). *Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de educação inclusiva na escola*. Revista Lusófona de Educação.

Silva, H. S., Lopes, J. P., Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Vila Nova de Gaia: Pactor

Slavin, R. E. (1995). *Research no Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*. Center of Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University.

Slavin, R.E. (1988). *Student team learning: An overview and practical guide*. Washington, D.C.: National Education Association.

Tavares, C., Sanches, I. (2013). *Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas*. Revista Portuguesa de Educação.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Espanha.

UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão – garantindo o acesso à educação para todos*. França: Paris

LEGISLAÇÃO

Lei nº 46/86. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo Imprensa Nacional. Lisboa.

Decreto-Lei nº 319/91, de 31 de agosto – Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro – Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho – Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

Anexo I – Autorização do Colégio

Calvão, dezembro 2018

Assunto: Solicitação de autorização para realização de estudo com vista à elaboração do projeto de mestrado em Educação Especial.

Exmo. Sr. Diretor, do Colégio Nossa Senhora da Apresentação

Eu, Marina Alexandra Santos Carvalhosa, professora contratada do grupo 400 (História) a lecionar no colégio que dirige, encontro-me a frequentar o 2.º ano do mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

O meu projeto é subordinado ao tema ***Promoção da integração de alunos estrangeiros em contexto de sala de aula com recurso à Aprendizagem Cooperativa*** e é orientado pelo Professor Doutor José Pedro Silva.

Venho solicitar a V. Exa., que se digne autorizar a realização do trabalho empírico do referido estudo na instituição escolar que dirige, garantindo, desde já, a confidencialidade da escola e dos alunos participantes, no projeto e em qualquer artigo publicado que decorra do estudo.

Certa da V. melhor atenção, agradeço antecipadamente a colaboração solicitada.

Com os melhores cumprimentos pessoais,

A Mestranda _____

(Marina Alexandra Santos Carvalhosa)

Anexo II – Questionário ao Encarregado de Educação (antes da intervenção e após a intervenção)

• Antes da intervenção

Quais são as atividades da escola que a sua educanda realiza/gosta com maior facilidade? A M. gosta bastante de Inglês e das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Em casa, ela fala bastante em Inglês.

Que disciplinas apresenta uma maior dificuldade na sua realização? Ela apresenta uma maior dificuldade a Matemática e a História.

Aquando da necessidade de realização de tarefas escolares com maior grau de dificuldade, quem ajuda a M. em casa? Por norma, quem ajuda as tarefas escolares é o pai (sobretudo se for Matemática).

Como é que reage perante as dificuldades apresentadas pelo seu educando? Tento negociar com a M., tentando que ela faça e após isso, recompensar com algo que ela goste ou que já tenha pedido há algum tempo.

E ela, como reage quando alguém tenta ajudá-la nas dificuldades demonstradas? A M. dependendo dos dias, aceita ou rejeita a ajuda dada. Começa por dizer que não sabe/consegue fazer e desiste.

O que costuma a sua educanda referir da escola? E que percurso gostaria de seguir? Sobre a escola, ela não costuma comentar quase nada em casa, limitando-se só a dizer que correu tudo bem naquele dia. No que diz respeito ao futuro dela, ela refere que quer algo relacionado com artes.

De que forma acha que a escola pode ajudar o seu educando a fazer progressos relativamente às dificuldades que apresenta? Pelo que a M. me dá a entender neste momento, a escola fornece-lhe todos os apoios que ela necessita (apesar de ser acompanhada por uma psicóloga exterior à escola) e pelas notas que apresenta, acho que começa a estar mais despachada.

• Após a intervenção

Ao longo das sessões realizadas a M. foi partilhando convosco as mesmas? A M. ia partilhando as atividades que realizava e como esperava angariar os pontos necessários para a obtenção dos prémios.

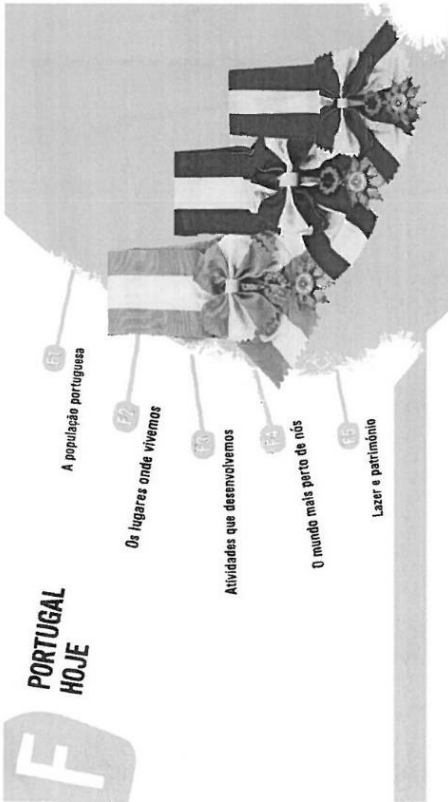
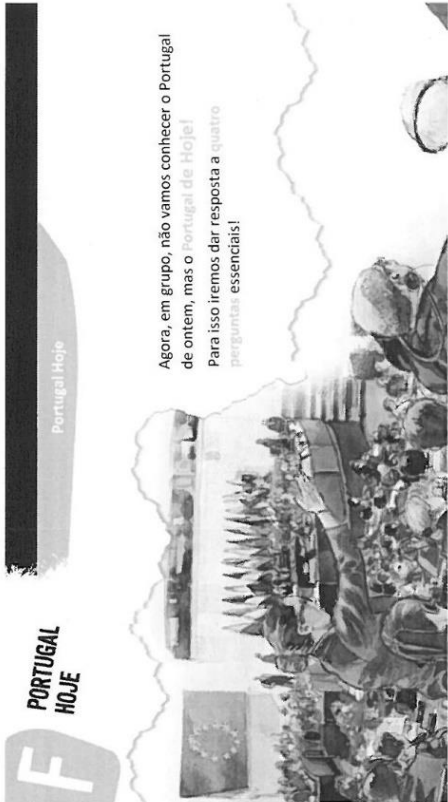
Durante a intervenção, a M. já começava a aceitar ajuda na realização de tarefas escolares com maior grau de dificuldade, quem ajuda a M. em casa? A M. passou a aceitar melhor a ajuda que lhe era prestada e já não tinha o hábito de dizer que não sabia ou não conseguia.

Neste momento o que a M. lhe transmite acerca da escola? Já começa a falar mais abertamente sobre o que realiza na escola, bem como, começa a não se sentir “diferente” dos colegas.

Acha que a intervenção teve impacto na M. e no seu percurso escolar este ano? Pelo que a M. me dá a entender neste momento, ela refere as suas intervenções e em casa consigo perceber que ela está mais empenhada a fazer as tarefas que leva (diário de bordo). E penso que o facto de ver o seu esforço recompensado a motiva para continuar a dar o seu melhor.


Existe algum aspeto que não tenha sido contemplada na conversa e que gostasse de referir? Sobretudo quero agradecer-lhe por todo o carinho e cuidado para com a M. desde o início do ano letivo e por toda a ajuda dada neste ano, e o facto de ter ajudado a M. Muito obrigada.

Anexo III – Guiões e Fichas de trabalho



Portugal Hoje
A População portuguesa

1.1 A importância dos recenseamentos



Em 1864, realizou-se o primeiro recenseamento da população portuguesa. A contagem demorou dois anos e concluiu-se que o país tinha, na altura, **4 188 410 habitantes!**


Será que hoje somos mais?



Questionário individual e cartaz informativo dos Censos 2011

1.1 A importância dos recenseamentos

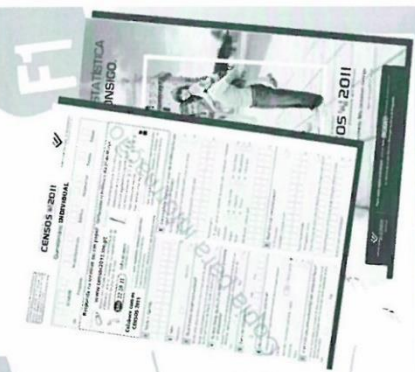
Os recenseamentos fazem-se de 10 em 10 anos e o **Instituto Nacional de Estatística** é o organismo responsável pela recolha, tratamento e publicação da informação.



Questionário individual e cartaz informativo dos Censos 2011

1.1 A importância dos recenseamentos


Um recenseamento da população é um estudo estatístico sobre um país ou região num determinado ano ou período de tempo.



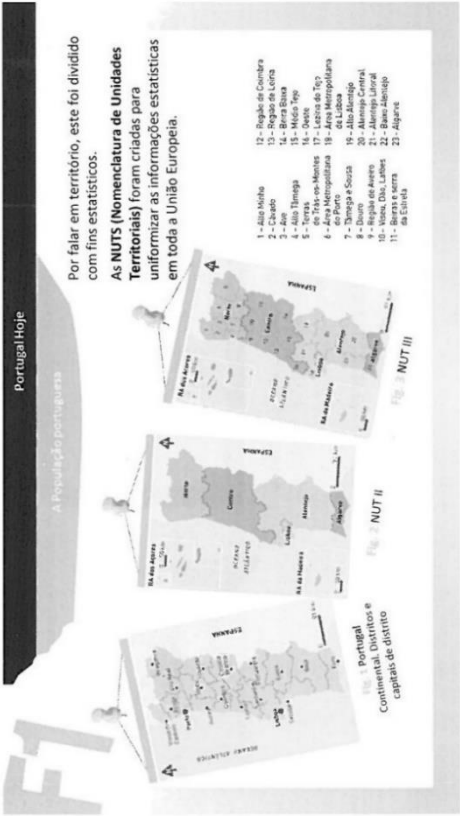
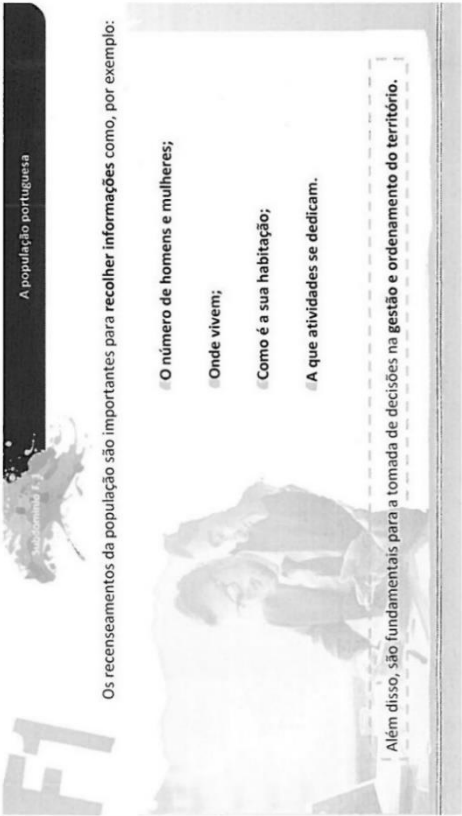
Questionário individual e cartaz informativo dos Censos 2011

1.1 A importância dos recenseamentos


Em 2016, foi realizado um recenseamento-teste.



Questionário individual e cartaz informativo dos Censos 2011



1.2 A evolução da população em Portugal e a sua relação com o crescimento natural



Evolução da população absoluta em Portugal.


Em 2011, o nosso país tinha uma população absoluta de 10 562 178 habitantes.

F1

A população portuguesa

Consulta a página 172 do manual e responde à questão 3.1.1 da ficha de trabalho.

1.2 A evolução da população em Portugal e a sua relação com o crescimento natural



Já sabemos quantos somos, mas quais são os fatores responsáveis pela evolução da população?

O principal fator de evolução da população é o **crescimento natural**, ou seja, a diferença entre o número de nascimentos (natalidade) e o número de mortes (mortalidade).

Observa o gráfico.





Fig. 1. Evolução da taxa de natalidade e da taxa de mortalidade.

1.3 O contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal

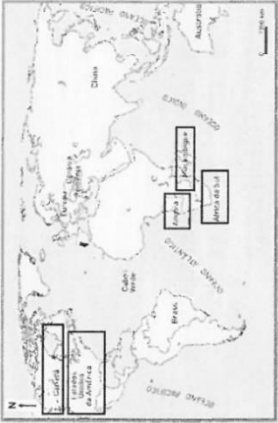


As principais causas da emigração foram, desde sempre, a procura de melhores condições de vida.

Na primeira metade do século XX, os emigrantes portugueses emigravam, sobretudo, para o Brasil.

F1

13 O contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal



EUA

Canadá

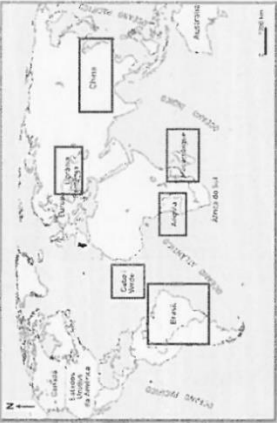
África do Sul

Moçambique

No início do século XXI, os portugueses começaram a emigrar essencialmente para os Estados Unidos da América, Canadá, Angola, África do Sul e Moçambique.

F1

13 O contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal



Ucrânia

Angola

China

Cabo Verde


Moçambique

Brasil

Atualmente o número de imigrantes tem vindo a aumentar. A maioria vem de Cabo Verde, Angola, Moçambique, Brasil, Europa de Leste e China.

F1

13 O contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal




Europa

A partir de 1960, os portugueses começaram a emigrar em grande número para a Europa.

F1

13 O contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal



Em comparação com a emigração, a imigração teve desde sempre pouco significado.

Portugal Hoje
A População portuguesa

Outro fator que contribui para a evolução da população portuguesa é o **saldo migratório**, ou seja, a diferença entre o número de pessoas que entra (**imigração**) e o número de pessoas que sai (**emigração**).



Esta é a **Lúisa**, uma enfermeira portuguesa desempregada que decidiu emigrar para Inglaterra. As saudades de casa já apertam, mas esta era a única forma de ter a qualidade de vida que desejava.

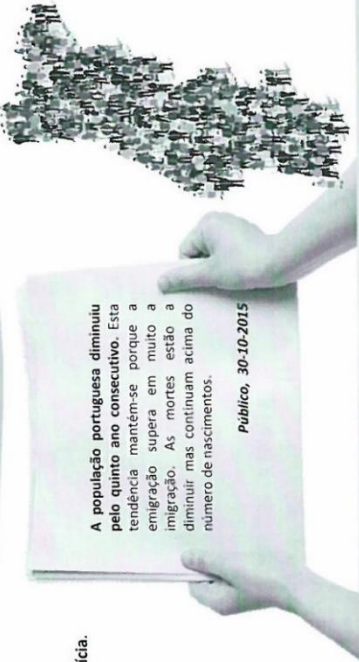
Qual o motivo que justifica a saída da Lúisa do seu país?

Portugal Hoje
A População portuguesa


Lê a notícia.

A população portuguesa diminuiu pelo quinto ano consecutivo. Esta tendência mantém-se porque a emigração supera em muito a imigração. As mortes estão a diminuir mas continuam acima do número de nascimentos.

Público, 30-10-2015



A população portuguesa




Consulta as páginas 172 à 175 do manual e responde às questões 3.3, 3.4 e 4. da **ficha de trabalho**.

Portugal Hoje
A População portuguesa

1.4 Distribuição da população em Portugal

Mas não basta saber o número total de habitantes de um determinado espaço para constatar se este é muito ou pouco povoado. Para tal, temos de ter em consideração a **densidade populacional**, ou seja, o número de habitantes por Km².



Portugal Hoje

A População portuguesa

1.4 Distribuição da população em Portugal



Fig. 6 Distribuição da densidade populacional

Consulte a página 176 e 177 do manual e responda às questões 5.1. e 5.2. da ficha de trabalho.

1.5 A evolução da população portuguesa por grupos etários



Quantas gerações estão presentes na fotografia?

1.5 A evolução da população portuguesa por grupos etários



A que grupo etário pertence o maior número de indivíduos?

Fig. 7 População portuguesa por grupos etários

A evolução da população portuguesa também pode ser interpretada por grupos etários.

1.5 A evolução da população portuguesa por grupos etários

A evolução da população portuguesa também pode ser interpretada por grupos etários.

No gráfico podemos constatar que somos mais homens ou mulheres?

A população portuguesa

Consulta a página 178 e 179 do manual e responde às questões 8.1, 8.2 e 8.3 da ficha de trabalho.

F1
HIG6

1.6 O duplo envelhecimento da população em Portugal

Além disso, Portugal evidencia um duplo envelhecimento da população, ou seja, o aumento da população idosa e a redução da população jovem.

O INE lembra, no entanto, que não podemos olhar para estes dados como uma previsão, até porque há vários fatores que podem alterar este cenário ao longo dos próximos anos.

RTP, 29-03-2017

O duplo envelhecimento da população em Portugal

O Instituto Nacional de Estatística diz que com o passar dos anos, Portugal vai ficar cada vez mais velho e com menos população.

O INE lembra, no entanto, que não podemos olhar para estes dados como uma previsão, até porque há vários fatores que podem alterar este cenário ao longo dos próximos anos.

RTP, 29-03-2017

F1
HIG6

Consulte a página 179 do manual e responda à questão 7 da ficha de trabalho.

ATIVIDADE FINAL

Depois de responderem a todas as questões da ficha de trabalho, chegou o momento de preparar uma **apresentação para os vossos colegas**.

3. Apresentando o país-país

4. Distribuição da população

5. Atividade de leitura e escrita

Atividade final

A apresentação deve ser clara e motivadora e não deve demorar mais de 15 minutos. Devem distribuir tarefas entre vocês e organizar-se para que cada um saiba o que tem de fazer.

ATIVIDADE FINAL

Quantos e como somos?

Observa a imagem que corresponde à questão “Quantos e como somos?”. De seguida, lê as informações que se encontram nos *slides* e segue as orientações que te são dadas.

1 Preenche os espaços em branco.

Um _____ ou recenseamento é um estudo _____ referente à população de um determinado país ou região.

O primeiro recenseamento realizado em Portugal foi em _____ e o último em _____.

Os recenseamentos fazem-se de _____ em _____ anos, sendo o _____ o organismo responsável pela recolha, tratamento e publicação das informações obtidas nos recenseamentos.

1.1. Os recenseamentos da população são importantes.

CENSOS 2021

Apresenta dois exemplos que justifiquem esta afirmação.

2 Observa o doc. 3.

2.1. Refere o objetivo da criação das NUTS.

2.2. Indica em quantas unidades territoriais se divide o território português no mapa das NUTS II.



2.3. Escreve o nome da unidade territorial correspondente à área onde se localiza a tua escola.

3 Analisa o doc.2.

3.1. Descreve a evolução da população portuguesa ao longo do século XX.



3.2. Indica o principal fator de evolução da população.

3.3. Classifica de **verdadeiras (V)** ou **falsas (F)** as seguintes afirmações.

- ☐ a) A evolução da população depende da natalidade, da mortalidade, da emigração e da imigração.
- ☐ b) O crescimento natural é a diferença entre o número de nascimentos e o número de emigrantes.
- ☐ c) A imigração contribui para o aumento da população de um país.
- ☐ d) O saldo migratório não contribui para a evolução da população.
- ☐ e) A população portuguesa evoluiu a um ritmo regular.

3.4. Corrige as afirmações falsas.

4 Analisa os doc. 1, doc. 2 e doc.3.

4.1. Ordena por ordem crescente os acontecimentos (do mais antigo para o mais recente).

- ☐ Os Portugueses começaram a emigrar de forma maciça para a Europa.
- ☐ Os emigrantes portugueses preferiam o Brasil para emigrar.
- ☐ Os Portugueses emigram principalmente para Espanha, França e Estados Unidos.

4.2. Refere duas causas da emigração portuguesa no século XX.

4.3. Indica os países de origem dos imigrantes que chegam a Portugal na atualidade.

4.4. Explica o motivo que justifica a saída da Luísa do seu país.

4.5. Identifica os dois fatores de evolução da população presentes na notícia do PÚBLICO de 30 de outubro de 2015.



5. Observa o doc.1.

5.1. Identifica as duas unidades territoriais mais densamente povoadas.

5.2. Utilizando as palavras *litoral, interior, maior e menor*, preenche os espaços em branco nas frases.

- a) O _____ português apresenta _____ densidade populacional.
 b) Em comparação com meados do século XX, a densidade populacional no litoral é _____.
 c) No _____ as terras são menos férteis, o clima mais seco e há _____ oferta de emprego.
 d) O arquipélago dos Açores apresenta _____ densidade populacional comparativamente ao arquipélago da Madeira.

6. Observa o doc.1.

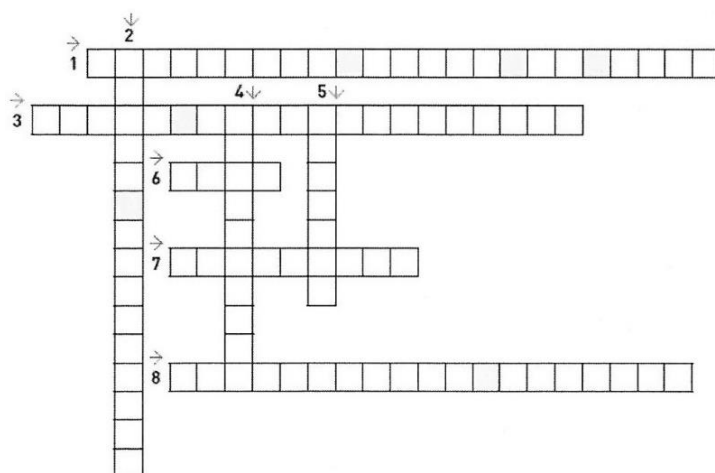
6.1. *A evolução da população portuguesa também pode ser interpretada por grupos etários.*

Refere quantas gerações estão presentes na imagem.

6.2. *Somos mais mulheres do que homens.* Justifica esta afirmação através da análise do doc.2.

6.3. Refere o grupo etário com maior número de indivíduos.

7. Resolve o seguinte crucigrama.



Horizontais

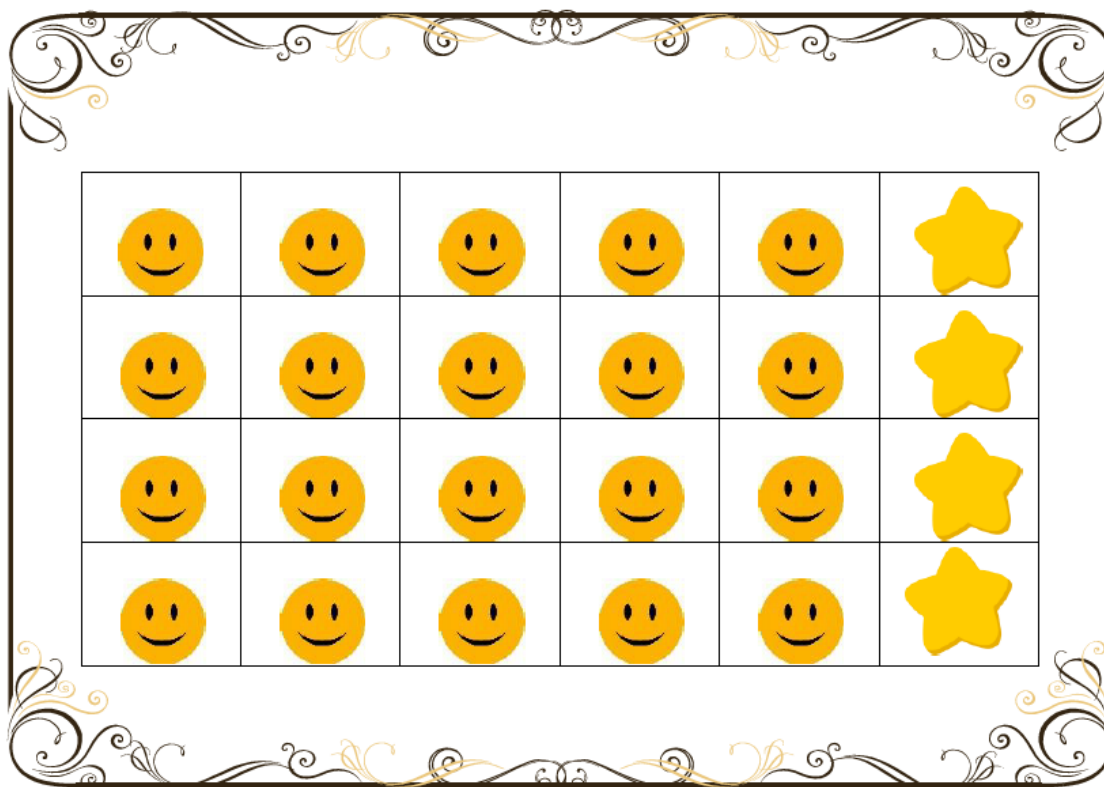
1. Número de anos que uma pessoa no momento em que nasce espera viver.
3. Designação dada ao aumento da população idosa e à redução da população jovem.
6. Foram criadas para uniformizar em toda a União Europeia as informações estatísticas.
7. Entrada de população estrangeira num país.
8. Diferença entre o número de nascimentos e o número de mortes.

Verticais

2. Diferença entre o número de pessoas que entram e o número de pessoas que saem do país.
4. Número de nascimentos ocorridos durante um determinado período de tempo.
5. Zona com maior densidade populacional do país.

Fonte: HGP em ação 6, Porto Editoria, 2017

Anexo IV – Cartão de Pontos



Anexo V – Diário de Bordo



Nome: _____



Aula do dia ____/____/2019

O que aprendi hoje....

Aula do dia ____/____/2019

O que aprendi hoje....



Aula do dia ____/____/2019

O que aprendi hoje....

Aula do dia ____/____/2019

O que aprendi hoje....

Anexo VI – Cartões

GUARDIÃO DO TEMPO

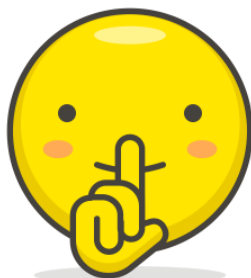


GUARDIÃO DO TEMPO

- Verificar o tempo
- Controlar as intervenções



HARMONIZADOR



HARMONIZADOR

- Controlar o nível do barulho
- Encoraja e felicita
- Sugere a procura de soluções



FACILITADOR



FACILITADOR

- Estimular a participação de todos
- Ler ou reformular as instruções
- Certificar que todos registam o trabalho



PORTA VOZ



PORTA VOZ

- Comunicar os resultados ao professor e à turma
- Anotar as respostas do grupo
- Intermediar a comunicação com o professor



Anexo VII – Registo de observação de aula

Registo de observação de aula						
Nome:		Aluno(a) observado(a)				
N.º:	Turma:	1	2	3	4	5
1.	Escuta o professor					
2.	Escuta o colega					
3.	Lê os materiais distribuídos					
4.	Lê materiais de referência					
5.	Lê por prazer					
6.	Escreve sobre os materiais programados					
7.	Escreve no livro ou ficha de exercícios					
8.	Escreve criativamente					
9.	Responde a um teste					
10.	Conversa (trabalha) com o professor					
11.	Conversa (trabalha) com o colega					
12.	Conversa (socialmente) com o professor					
13.	Conversa (socialmente) com o colega					
14.	Utiliza ou cuida do equipamento					
15.	Apresenta uma exposição para um grupo					
16.	Apresenta ou expõe individualmente					
17.	Perturba, aborrece, interrompe					

Anexo VIII – Atividade de pesquisa: Nomes de Ruas

Primeiramente os alunos procederam à pesquisa dos nomes das ruas onde vivem, após a pesquisa foi realizada uma seriação dos nomes das ruas para a realização da biografia

<i>Nome da rua</i>	<i>Profissão</i>	<i>Data de nascimento e morte</i>	<i>Século</i>	<i>Observações</i>

Toma nota das Avenidas, Ruas, Praças, Largos, Rotundas e Becos que tenham nomes de Pessoas ou de Santos. Observa com atenção para se verificar se na tabuleta que indica o nome da rua estão outras informações que te ajudem a saber quem foi a pessoa que deu o seu nome a essa rua. Se assim for, regista também essas informações, pois podem ser muito importantes.

Anexo IX – Atividade de pesquisa: Biografia

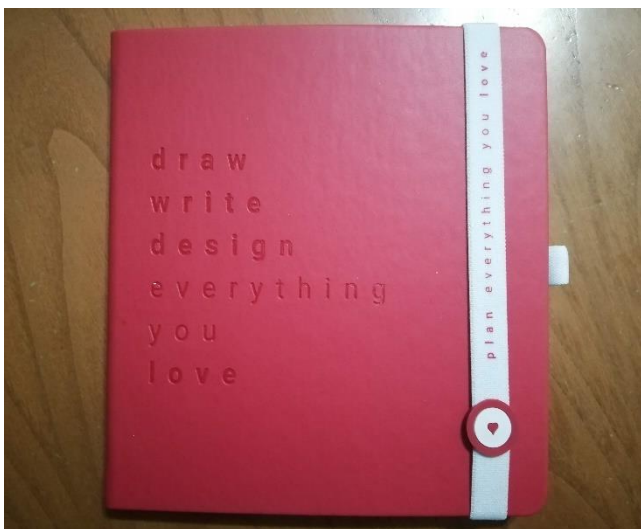
Após a seriação dos nomes pesquisados, foi realizado uma biografia pelos alunos.

	Data de nascimento:		Data de morte:	
	Reinado: (início)		- (fim)	
	Principais realizações:			
	Curiosidades:			

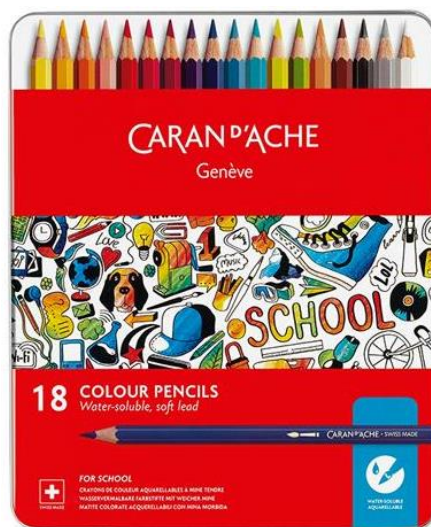
Anexo X – Recompensas

Caderno de pintura - rascunho

Pasteis a óleo



Caderno



Lápis de aguarela

Anexo XI – Planificações das aulas

Ano de escolaridade	Método	Disciplina
6º Ano	STAD	História e Geografia de Portugal

Domínio: Portugal do século XVIII ao século XIX

Subdomínios: Portugal na segunda metade do século XIX

Objetivo geral	Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conhecimentos dos subtemas em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e compreender o processo de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX • Conhecer o desenvolvimento das vias de comunicação e dos meios de transporte operado pela Regeneração e os seus efeitos • Conhecer e compreender o alcance das medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça • Conhecer e compreender o aumento da população e o êxodo rural verificado na segunda metade do século XIX • Conhecer e compreender as características da sociedade e a vida quotidiana nas cidades e nos campos na segunda metade do século XIX • Conhecer as características da arte da segunda metade do século XIX
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar nas atividades da aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Entreajudar • Encorajar os outros • Respeitar as regras • Escutar atentamente • Respeitar diferentes opiniões • Partilhar ideias

Tempo previsto: 14 tempos letivos

Formação dos grupos: 4 grupos de 4 elementos e 2 grupos de 5 elementos

Regras dos grupos de trabalho:

- Cumprimento das regras de grupo previamente discutidas
- Os grupos têm a responsabilidade que todos os elementos aprendam
- O intermediário chama a professora para tirar dúvidas
- Todos devem falar baixo, tendo o harmonizador um papel fundamental
- Após a verificação das respostas, os alunos devem explicar as questões incompletas ou erradas e certificarem-se se os colegas compreenderam

Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, recursos e papéis

Materiais: Guião e Ficha de trabalho

Operacionalização:

- Constituição dos grupos de rendimento escolar heterogéneo
- Os elementos do grupo distribuem as funções por cada um dos seus elementos
- A professora distribui o guião e a ficha de trabalho
- Os alunos realizam a ficha de consolidação em grupo, sendo que todas as dúvidas são colocadas ao grupo. Apenas se ninguém no grupo for capaz de esclarecer a dúvida, o intermediário pede à professora que o faça
- A professora circula pelos diferentes grupos com o objetivo de observar como decorre a tarefa
- Se for necessário a professora reservará cerca de 15 minutos para esclarecimento de dúvidas

Ano de escolaridade	Método	Disciplina
6º Ano	STAD	História e Geografia de Portugal

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínios: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926

Objetivo geral	Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conhecimentos dos subtemas em estudo • Cooperar nas atividades da aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e compreender as razões da queda da monarquia • Conhecer e compreender o funcionamento do regime da 1.ª República e os seus símbolos • Conhecer as principais realizações da 1.ª República • Conhecer e compreender os motivos do fim da 1.ª República e a instauração da ditadura militar em 1926. • Entrelajar • Encorajar os outros • Respeitar as regras • Escutar atentamente • Respeitar diferentes opiniões • Partilhar ideias

Tempo previsto: 7 tempos letivos

Formação dos grupos: 4 grupos de 4 elementos e 2 grupos de 5 elementos

Regras dos grupos de trabalho:

- Cumprimento das regras de grupo previamente discutidas
- Os grupos têm a responsabilidade que todos os elementos aprendam
- O intermediário chama a professora para tirar dúvidas
- Todos devem falar baixo, tendo o harmonizador um papel fundamental
- Após a verificação das respostas, os alunos devem explicar as questões incompletas ou erradas e certificarem-se se os colegas compreenderam

Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, recursos e papéis

Materiais: Guião e Ficha de trabalho

Operacionalização:

- Constituição dos grupos de rendimento escolar heterogéneo
- Os elementos do grupo distribuem as funções por cada um dos seus elementos
- A professora distribui o guião e a ficha de trabalho
- Os alunos realizam a ficha de consolidação em grupo, sendo que todas as dúvidas são colocadas ao grupo. Apenas se ninguém no grupo for capaz de esclarecer a dúvida, o intermediário pede à professora que o faça
- A professora circula pelos diferentes grupos com o objetivo de observar como decorre a tarefa
- Se for necessário a professora reservará cerca de 15 minutos para esclarecimento de dúvidas

Ano de escolaridade	Método	Disciplina
6º Ano	STAD	História e Geografia de Portugal

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínios: O Estado Novo

Objetivo geral	Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conhecimentos dos subtemas em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a ascensão de Salazar e a construção do Estado Novo • Conhecer e compreender os mecanismos de difusão dos ideais do Estado Novo e de repressão para com os opositores • Conhecer e compreender os principais movimentos de resistência ao Estado Novo • Conhecer e compreender a manutenção do colonialismo português e a Guerra Colonial • Conhecer e compreender as causas do golpe militar do 25 de Abril de 1974 • Conhecer e compreender as consequências do 25 de Abril de 1974 ao nível da democratização do regime e da descolonização • Conhecer os órgãos de poder democráticos • Analisar algumas conquistas, dificuldades e desafios que Portugal enfrenta no nosso tempo
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar nas atividades da aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Entreajudar • Encorajar os outros • Respeitar as regras • Escutar atentamente

- Respeitar diferentes opiniões
- Partilhar ideias

Tempo previsto: 6 tempos letivos

Formação dos grupos: 4 grupos de 4 elementos e 2 grupos de 5 elementos

Regras dos grupos de trabalho:

- Cumprimento das regras de grupo previamente discutidas
- Os grupos têm a responsabilidade que todos os elementos aprendam
- O intermediário chama a professora para tirar dúvidas
- Todos devem falar baixo, tendo o harmonizador um papel fundamental
- Após a verificação das respostas, os alunos devem explicar as questões incompletas ou erradas e certificarem-se se os colegas compreenderam

Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, recursos e papéis

Materiais: Guião e Ficha de trabalho

Operacionalização:

- Constituição dos grupos de rendimento escolar heterogéneo
- Os elementos do grupo distribuem as funções por cada um dos seus elementos
- A professora distribui o guião e a ficha de trabalho
- Os alunos realizam a ficha de consolidação em grupo, sendo que todas as dúvidas são colocadas ao grupo. Apenas se ninguém no grupo for capaz de esclarecer a dúvida, o intermediário pede à professora que o faça
- A professora circula pelos diferentes grupos com o objetivo de observar como decorre a tarefa
- Se for necessário a professora reservará cerca de 15 minutos para esclarecimento de dúvidas

Ano de escolaridade	Método	Disciplina
6º Ano	STAD	História e Geografia de Portugal

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínios: Espaços em que Portugal se integra

Objetivo geral	Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conhecimentos dos subtemas em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a União Europeia (UE) como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra • Conhecer outras organizações internacionais em que Portugal se integra
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar nas atividades da aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Entreajudar • Encorajar os outros • Respeitar as regras

- Escutar atentamente
- Respeitar diferentes opiniões
- Partilhar ideias

Tempo previsto: 2 tempos letivos

Formação dos grupos: 4 grupos de 4 elementos e 2 grupos de 5 elementos

Regras dos grupos de trabalho:

- Cumprimento das regras de grupo previamente discutidas
- Os grupos têm a responsabilidade que todos os elementos aprendam
- O intermediário chama a professora para tirar dúvidas
- Todos devem falar baixo, tendo o harmonizador um papel fundamental
- Após a verificação das respostas, os alunos devem explicar as questões incompletas ou erradas e certificarem-se se os colegas compreenderam

Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, recursos e papéis

Materiais: Guião e Ficha de trabalho

Operacionalização:

- Constituição dos grupos de rendimento escolar heterogéneo
- Os elementos do grupo distribuem as funções por cada um dos seus elementos
- A professora distribui o guião e a ficha de trabalho
- Os alunos realizam a ficha de consolidação em grupo, sendo que todas as dúvidas são colocadas ao grupo. Apenas se ninguém no grupo for capaz de esclarecer a dúvida, o intermediário pede à professora que o faça
- A professora circula pelos diferentes grupos com o objetivo de observar como decorre a tarefa
- Se for necessário a professora reservará cerca de 15 minutos para esclarecimento de dúvidas

Ano de escolaridade	Método	Disciplina
6º Ano	STAD	História e Geografia de Portugal

Domínio: Portugal Hoje

Subdomínios: A população portuguesa

Objetivo geral	Descritores de desempenho
• Consolidar os conhecimentos dos subtemas em estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância dos recenseamentos na recolha de informação sobre a população • Conhecer a evolução da população em Portugal e compreender a sua relação com o crescimento natural • Compreender o contributo do saldo migratório na evolução da população em Portugal • Compreender a distribuição da população em Portugal

• Cooperar nas atividades da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a evolução da população portuguesa por grupos etários • Conhecer e compreender as consequências do duplo envelhecimento da população em Portugal • Entreatuar • Encorajar os outros • Respeitar as regras • Escutar atentamente • Respeitar diferentes opiniões • Partilhar ideias
-----------------------------------	--

Tempo previsto: 4 tempos letivos

Formação dos grupos: 4 grupos de 4 elementos e 2 grupos de 5 elementos

Regras dos grupos de trabalho:

- Cumprimento das regras de grupo previamente discutidas
- Os grupos têm a responsabilidade que todos os elementos aprendam
- O intermediário chama a professora para tirar dúvidas
- Todos devem falar baixo, tendo o harmonizador um papel fundamental
- Após a verificação das respostas, os alunos devem explicar as questões incompletas ou erradas e certificarem-se se os colegas compreenderam

Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, recursos e papéis

Materiais: Guião e Ficha de trabalho

Operacionalização:

- Constituição dos grupos de rendimento escolar heterogéneo
- Os elementos do grupo distribuem as funções por cada um dos seus elementos
- A professora distribui o guião e a ficha de trabalho
- Os alunos realizam a ficha de consolidação em grupo, sendo que todas as dúvidas são colocadas ao grupo. Apenas se ninguém no grupo for capaz de esclarecer a dúvida, o intermediário pede à professora que o faça
- A professora circula pelos diferentes grupos com o objetivo de observar como decorre a tarefa
- Se for necessário a professora reservará cerca de 15 minutos para esclarecimento de dúvidas

Ano de escolaridade	Método	Disciplina
6º Ano	STAD	História e Geografia de Portugal
Domínio: Portugal Hoje		
Subdomínios: Os lugares onde vivemos		
Objetivo geral	Descritores de desempenho	

<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conhecimentos dos subtemas em estudo • Cooperar nas atividades da aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as características da população rural e urbana e os seus modos de vida • Compreender a desigual dinâmica populacional das áreas rurais e das áreas urbanas • Compreender a atratividade exercida pelas áreas urbanas • Entreajudar • Encorajar os outros • Respeitar as regras • Escutar atentamente • Respeitar diferentes opiniões • Partilhar ideias
---	---

Tempo previsto: 2 tempos letivos

Formação dos grupos: 4 grupos de 4 elementos e 2 grupos de 5 elementos

Regras dos grupos de trabalho:

- Cumprimento das regras de grupo previamente discutidas
- Os grupos têm a responsabilidade que todos os elementos aprendam
- O intermediário chama a professora para tirar dúvidas
- Todos devem falar baixo, tendo o harmonizador um papel fundamental
- Após a verificação das respostas, os alunos devem explicar as questões incompletas ou erradas e certificarem-se se os colegas compreenderam

Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, recursos e papéis

Materiais: Guião e Ficha de trabalho

Operacionalização:

- Constituição dos grupos de rendimento escolar heterogéneo
- Os elementos do grupo distribuem as funções por cada um dos seus elementos
- A professora distribui o guião e a ficha de trabalho
- Os alunos realizam a ficha de consolidação em grupo, sendo que todas as dúvidas são colocadas ao grupo. Apenas se ninguém no grupo for capaz de esclarecer a dúvida, o intermediário pede à professora que o faça
- A professora circula pelos diferentes grupos com o objetivo de observar como decorre a tarefa
- Se for necessário a professora reservará cerca de 15 minutos para esclarecimento de dúvidas

Ano de escolaridade	Método	Disciplina
6º Ano	STAD	História e Geografia de Portugal

Domínio: Portugal Hoje

Subdomínios: Atividades que desenvolvemos

Objetivo geral	Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conhecimentos dos subtemas em estudo • Cooperar nas atividades da aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a repartição das atividades económicas por setores • Compreender a evolução da distribuição da população por setores de atividade em Portugal • Compreender a importância da floresta em Portugal • Compreender a atividade piscatória em Portugal • Compreender a evolução da indústria em Portugal • Compreender a crescente importância das energias renováveis em Portugal • Compreender o comércio em Portugal • Compreender a crescente importância dos serviços entre as atividades económicas em Portugal • Entrelutar • Encorajar os outros • Respeitar as regras • Escutar atentamente • Respeitar diferentes opiniões • Partilhar ideias

Tempo previsto: 8 tempos letivos

Formação dos grupos: 4 grupos de 4 elementos e 2 grupos de 5 elementos

Regras dos grupos de trabalho:

- Cumprimento das regras de grupo previamente discutidas
- Os grupos têm a responsabilidade que todos os elementos aprendam
- O intermediário chama a professora para tirar dúvidas
- Todos devem falar baixo, tendo o harmonizador um papel fundamental
- Após a verificação das respostas, os alunos devem explicar as questões incompletas ou erradas e certificarem-se se os colegas compreenderam

Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, recursos e papéis

Materiais: Guião e Ficha de trabalho

Operacionalização:

- Constituição dos grupos de rendimento escolar heterogéneo
- Os elementos do grupo distribuem as funções por cada um dos seus elementos
- A professora distribui o guião e a ficha de trabalho
- Os alunos realizam a ficha de consolidação em grupo, sendo que todas as dúvidas são colocadas ao grupo. Apenas se ninguém no grupo for capaz de esclarecer a dúvida, o intermediário pede à professora que o faça
- A professora circula pelos diferentes grupos com o objetivo de observar como decorre a tarefa
- Se for necessário a professora reservará cerca de 15 minutos para esclarecimento de dúvidas

Ano de escolaridade	Método	Disciplina
6º Ano	STAD	História e Geografia de Portugal

Domínio: Portugal Hoje

Subdomínios: O mundo mais perto de nós

Objetivo geral	Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conhecimentos dos subtemas em estudo • Cooperar nas atividades da aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância dos transportes na sociedade atual • Conhecer e compreender a importância das telecomunicações na sociedade atual • Entreajudar • Encorajar os outros • Respeitar as regras • Escutar atentamente • Respeitar diferentes opiniões • Partilhar ideias

Tempo previsto: 2 tempos letivos

Formação dos grupos: 4 grupos de 4 elementos e 2 grupos de 5 elementos

Regras dos grupos de trabalho:

- Cumprimento das regras de grupo previamente discutidas
- Os grupos têm a responsabilidade que todos os elementos aprendam
- O intermediário chama a professora para tirar dúvidas
- Todos devem falar baixo, tendo o harmonizador um papel fundamental
- Após a verificação das respostas, os alunos devem explicar as questões incompletas ou erradas e certificarem-se se os colegas compreenderam

Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, recursos e papéis

Materiais: Guião e Ficha de trabalho

Operacionalização:

- Constituição dos grupos de rendimento escolar heterogéneo
- Os elementos do grupo distribuem as funções por cada um dos seus elementos
- A professora distribui o guião e a ficha de trabalho
- Os alunos realizam a ficha de consolidação em grupo, sendo que todas as dúvidas são colocadas ao grupo. Apenas se ninguém no grupo for capaz de esclarecer a dúvida, o intermediário pede à professora que o faça
- A professora circula pelos diferentes grupos com o objetivo de observar como decorre a tarefa
- Se for necessário a professora reservará cerca de 15 minutos para esclarecimento de dúvidas

Ano de escolaridade	Método	Disciplina
6º Ano	STAD	História e Geografia de Portugal

Domínio: Portugal Hoje

Subdomínios: Lazer e Património

Objetivo geral	Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conhecimentos dos subtemas em estudo • Cooperar nas atividades da aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a desigual distribuição da prática do lazer e do turismo a nível nacional • Compreender a importância da preservação do património • Entrelutar • Encorajar os outros • Respeitar as regras • Escutar atentamente • Respeitar diferentes opiniões • Partilhar ideias

Tempo previsto: 2 tempos letivos

Formação dos grupos: 4 grupos de 4 elementos e 2 grupos de 5 elementos

Regras dos grupos de trabalho:

- Cumprimento das regras de grupo previamente discutidas
- Os grupos têm a responsabilidade que todos os elementos aprendam
- O intermediário chama a professora para tirar dúvidas
- Todos devem falar baixo, tendo o harmonizador um papel fundamental
- Após a verificação das respostas, os alunos devem explicar as questões incompletas ou erradas e certificarem-se se os colegas compreenderam

Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, recursos e papéis

Materiais: Guião e Ficha de trabalho

Operacionalização:

- Constituição dos grupos de rendimento escolar heterogéneo
- Os elementos do grupo distribuem as funções por cada um dos seus elementos
- A professora distribui o guião e a ficha de trabalho
- Os alunos realizam a ficha de consolidação em grupo, sendo que todas as dúvidas são colocadas ao grupo. Apenas se ninguém no grupo for capaz de esclarecer a dúvida, o intermediário pede à professora que o faça
- A professora circula pelos diferentes grupos com o objetivo de observar como decorre a tarefa
- Se for necessário a professora reservará cerca de 15 minutos para esclarecimento de dúvidas

